

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'enseignement par discussion de cas en sciences de la gestion: une analyse de l'activité

par

Judith Cantin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Juin 2019

© Judith Cantin, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'enseignement par discussion de cas en gestion : une analyse de l'activité

par

Judith Cantin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Denis Bédard
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Anne Mesny
HEC Montréal

Codirectrice de la recherche

Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke

Membre du comité d'encadrement

Patricia Dionne
Université de Sherbrooke

Évaluatrice interne

Jean-Pierre Bécharde
HEC Montréal

Évaluateur externe

Aline Germain-Rutherford
Université d'Ottawa

Évaluatrice externe

Thèse acceptée le 6 septembre 2019

LE SOMMAIRE

Cette recherche doctorale en éducation étudie l'activité des professeurs qui discutent des cas en gestion. Cette pratique s'inscrit dans une tradition de plus de cent ans. Toutefois, la discussion de cas représente un défi pour les enseignants puisqu'elle est à la base d'une série de craintes, comme de ne pas être en mesure de maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion, de perdre le contrôle du contenu de la discussion ou la peur de ne pas être en mesure de gérer les émotions des étudiants. Une analyse de la littérature effectuée d'un point de vue ergonomique a permis de constater que la recherche antérieure qui a abordé la façon dont les professeurs discutent des cas s'est surtout penchée sur la partie visible de l'activité, soit les moyens mobilisés par ces enseignants, sans toutefois expliquer comment ils font face aux craintes et difficultés qui se présentent pendant leur activité. Ainsi, l'aspect concret de cette activité demeure méconnu et c'est à ce niveau que la présente recherche apporte une contribution.

La présente étude propose un regard théorique original rendu possible par le cadre de la cognition en pratique (Lave, 1988) permettant une analyse fine de l'activité des personnes pour mieux la comprendre. La particularité de cette analyse est qu'elle donne accès simultanément à sa partie visible et invisible, soit à la relation dialectique entre les moyens mobilisés par les professeurs et les fins qu'ils poursuivent, les dilemmes rencontrés et la façon dont ils sont tranchés sur le vif, en situation, par des compromis qui sont provisoires.

Sur le plan méthodologique, la présente étude propose une étude de cas multiples portant sur cinq professeurs de HEC Montréal possédant entre 3 ans et 35 ans d'expérience avec la discussion de cas. Les données proviennent d'entretiens semi-structurés, d'observations filmées et d'autoconfrontations. Ces études de cas se terminent par une analyse transversale permettant de repérer les régularités dans l'activité des personnes.

L'analyse identifie les moyens mobilisés par l'ensemble des professeurs à l'étude qui sont éclairés par les fins qu'ils poursuivent. Un même moyen est déployé dans l'intention d'atteindre une fin et un même moyen peut contribuer à atteindre plusieurs fins différentes. Les cas des cinq professeurs à l'étude montrent comment ces fins et ces moyens se construisent sur la base des contributions des étudiants, dans le vif de l'action et appuient la thèse de Suchman (1987) selon laquelle l'action ne se résume pas à l'exécution d'un plan. Le plan est une ressource parmi d'autres dans la conduite de l'action. Puis, l'étude démontre que les rapports incessants entre les moyens et les fins en cours de discussion de cas exigent un arbitrage constant de la part du professeur puisque certaines fins poursuivies simultanément deviennent contradictoires ou encore parce que le moyen qui s'apprête à être déployé met en péril une fin poursuivie importante pour la personne enseignante. Ceci met les professeurs dans une position de dilemme, ce qui contribue à expliquer, par une explication novatrice, la complexité et les craintes liées à cette activité. Les données permettent également de comprendre la dynamique interne des dilemmes et la façon les personnes les tranchent. La lecture transversale des études de cas identifie des récurrences dans l'activité des professeurs, soit les moyens mobilisés par tous les professeurs, les fins qui sont impliquées dans les dilemmes, ainsi que les dilemmes typiques. Les conclusions de l'étude permettent de proposer d'autres façons de former à la discussion de cas

par l'activité de la personne et celle des collègues. Le cadre de la cognition en pratique et le concept de compromis se sont avérés des outils théoriques appropriés pour comprendre l'activité des professeurs menant des discussions de cas. Le maillage entre ces éléments conceptuels et une proposition au cadre de la cognition en pratique contribue à l'analyse de l'activité.

LA TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	24
L'INTRODUCTION	27
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	35
1. LA DISCUSSION DANS LA MÉTHODE DES CAS	36
1.1 La discussion de cas à HEC Montréal.....	39
1.2 Les craintes liées à la discussion de cas en enseignement supérieur.....	42
1.2.1 La peur de ne pas engager les étudiants	42
1.2.2 La peur de perdre le contrôle du contenu	43
1.2.3 Gérer les émotions des étudiants.....	43
2. ANALYSE CRITIQUE DE LA RECHERCHE SUR LA DISCUSSION EN CLASSE	45
2.1 La recherche analysée sous l'angle d'un regard ergonomique.....	45
2.2 L'effet de la discussion de cas sur les apprentissages	46
2.3 La façon dont les enseignants mènent une discussion de cas en classe	50
2.3.1 La définition de la discussion.....	51
2.3.2 La définition de la discussion en classe	52
2.3.3 La définition de la discussion de cas en classe	52
2.3.4 Les croyances des enseignants	54
2.3.5 Les actions des enseignants qui mènent une discussion	59
2.4 Les tensions inhérentes à la discussion de cas.....	63
3. L'INTENTION DE RECHERCHE.....	67
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE	71
1. L'ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL ENSEIGNANT.....	71
1.1 L'action située	73
1.2 La tâche et l'activité	75
1.3 Le dilemme et le compromis opératoire selon l'analyse ergonomique.....	77
1.4 La cognition en pratique.....	80
1.4.1 Le compagnonnage (apprenticeship)	81
2. L'ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	82

3.	LA COGNITION EN PRATIQUE DANS L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT	83
3.1	L' <i>arena</i>	84
3.2	Le <i>setting</i>	86
3.3	Les ressources structurantes	87
3.4	La relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources structurantes de son <i>setting</i>	90
3.4.1	Les dilemmes tranchés par un compromis	91
4.	LES QUESTIONS DE RECHERCHE	94
	TROISIÈME CHAPITRE. LA METHODOLOGIE	98
1.	LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	98
1.1	L'étude de cas	99
2.	LES PARTICIPANTS	101
2.1	Le terrain de recherche	101
2.2	Les enseignants	102
3.	LA COLLECTE DE DONNÉES	103
3.1	La partie visible de l'activité	105
3.1.1	L'observation en situation	106
3.2	La partie invisible de l'activité	107
3.2.1	L'entretien ante	108
3.2.2	L'observation outillée suivie de l'autoconfrontation	108
3.2.3	La documentation	111
4.	L'ANALYSE DES DONNÉES	113
5.	LA RECONSTITUTION DES CAS	115
6.	LE PROTOCOLE ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE	116
	QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	119
1.	XAVIER	122
1.1	L' <i>arena</i> de Xavier	122
1.1.1	L'expérience antérieure de Xavier avec la discussion de cas	122
1.1.2	HEC Montréal	125
1.1.3	Le programme de MSc	126
1.1.4	Sa relation avec les collègues	127

1.1.5	L'écriture de cas	127
1.1.6	Sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage	128
1.1.7	Sa conception d'une discussion de cas réussie	129
1.2	Le <i>setting</i> de Xavier.....	130
1.2.1	Avant la séance.	133
1.2.2	L'entrée en matière	134
1.2.3	La synthèse théorique.....	137
1.2.4	La discussion du cas en grand groupe.....	140
1.2.5	Le travail en petits groupes	159
1.2.6	Le retour en grand groupe	164
1.2.7	La synthèse et les activités de la prochaine séance	165
1.3	L'interprétation du cas de Xavier	166
1.3.1	La relation entre les moyens mobilisés par Xavier et les fins qu'il poursuit	167
1.3.2	Les dilemmes de Xavier : au cœur de la relation dialectique	173
1.3.3	L'inflexion de la discussion de cas de Xavier par l'arena	178
2.	ALICE.....	181
2.1	L' <i>arena</i> d'Alice	181
2.1.1	L'expérience antérieure d'Alice avec la discussion de cas	181
2.1.2	HEC Montréal	183
2.1.3	Le programme de D.E.S.S.....	185
2.1.4	Sa relation avec les collègues.....	186
2.1.5	L'écriture de cas	187
2.1.6	Sa conception de l'enseignement et l'apprentissage	188
2.1.7	Sa conception d'une discussion de cas réussie	190
2.2	Le <i>setting</i> d'Alice	191
2.2.1	Avant la séance	192
2.2.2	L'entrée en matière	195
2.2.3	Le retour sur la séance précédente	200
2.2.4	Les liens entre théorie et pratique	200
2.2.5	La synthèse des textes	202

2.2.6	Le travail sur le cas en petits groupes	203
2.2.7	La discussion en grand groupe	205
2.2.8	La fin de la séance	218
2.3	L'interprétation du cas d'Alice	219
2.3.1	La relation entre les moyens mobilisés par Alice et les fins qu'elle poursuit 220	
2.3.2	Les dilemmes d'Alice : au cœur de la relation dialectique	226
2.3.3	L'inflexion de la discussion de cas d'Alice par l'arena	232
3.	MARC	234
3.1	L' <i>arena</i> de Marc	234
3.1.1	L'expérience antérieure de Marc avec la discussion de cas	234
3.1.2	HEC Montréal	235
3.1.3	Le programme de MBA	237
3.1.4	Sa relation avec les collègues	238
3.1.5	L'écriture de cas	239
3.1.6	Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement	241
3.1.7	Sa conception d'une discussion de cas réussie	242
3.2	Le <i>setting</i> de Marc	245
3.2.1	Avant la séance	246
3.2.2	L'entrée en matière	250
3.2.3	La projection d'un film en classe	252
3.2.4	Les réactions spontanées des étudiants	253
3.2.5	L'analyse du cas	261
3.2.6	La discussion libre	267
3.2.7	La fin de la séance	270
3.3	L'interprétation du cas de Marc	271
3.3.1	La relation dialectique entre les moyens mobilisés par Marc et les fins qu'il poursuit	271
3.3.2	Les dilemmes de Marc : au cœur de la relation dialectique	276
3.3.3	L'inflexion de la discussion de cas de Marc par l'arena	280
4.	PAUL	282

4.1	L' <i>arena</i> de Paul	282
4.1.1	L'expérience antérieure de Paul avec la discussion de cas	283
4.1.2	HEC Montréal	285
4.1.3	Le programme de MBA	286
4.1.4	Ses relations avec les collègues.....	287
4.1.5	Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement	287
4.1.6	Sa conception d'une discussion de cas réussie	288
4.2	Le <i>setting</i> de Paul	289
4.2.1	Avant le début de la séance.....	291
4.2.2	L'entrée en matière	293
4.2.3	Le travail en petits groupes	294
4.2.4	La discussion de cas en grand groupe	300
4.2.5	La fin de la séance.....	329
4.3	L'interprétation du cas de Paul.....	330
4.3.1	La relation entre les moyens mobilisés par Paul et les fins qu'il poursuit... ..	331
4.3.2	Les dilemmes de Paul : au cœur de la relation dialectique	336
4.3.3	L'inflexion de la discussion de cas de Paul par l' <i>arena</i>	338
5.	ADAM	339
5.1	L' <i>arena</i> d'Adam.....	340
5.1.1	L'expérience antérieure d'Adam avec la discussion de cas	340
5.1.2	HEC Montréal	342
5.1.3	Le programme de MBA	343
5.1.4	Ses relations avec les collègues.....	344
5.1.5	Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement	346
5.1.6	Sa conception d'une discussion de cas réussie	348
5.2	Le <i>setting</i> d'Adam	349
5.2.1	Avant le début de la séance.....	351
5.2.2	L'entrée en matière	351
5.2.3	La discussion.....	353
5.2.4	La synthèse théorique.....	378

5.2.5	La fin de la séance.....	378
5.3	Interprétation du cas d'Adam.....	379
5.3.1	Les moyens mobilisés par Adam pendant la discussion de cas et les fins poursuivies	379
5.3.2	Les dilemmes d'Adam : au cœur de la relation dialectique	387
5.3.3	L'inflexion de la discussion de cas d'Adam par l'arena	390
CINQUIÈME CHAPITRE. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS		394
1.	L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES	394
1.1	La relation dialectique entre les moyens et les fins.....	395
1.1.1	Les récurrences moyens-fins.....	395
1.1.2	Les récurrences fins-moyens.....	399
1.2	La relation dialectique entre les dilemmes vécus par les professeurs et les compromis qu'ils opèrent	404
1.2.1	Les rapports entre les dilemmes et les compromis.....	405
1.2.2	Les fins conflictuelles et les fins permettant de trancher les dilemmes	411
1.3	Les ressemblances dans la façon dont l'arena infléchit l'activité du professeur : le rapport entre <i>arena</i> et <i>setting</i>	415
2.	LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	419
2.1	La relation dialectique entre les moyens et les fins.....	420
2.2	Les dilemmes.....	422
2.2.1	Le compromis social	425
2.3	L'arena et la façon dont il infléchit l'activité des personnes	427
3.	LES PROPOSITIONS AU CADRE THÉORIQUE	429
3.1	Le concept de <i>setting</i>	430
3.2	Le concept de ressources structurantes.....	430
3.3	La relation dialectique entre les moyens et les fins.....	432
3.4	La genèse des dilemmes du compromis opéré	433
LA CONCLUSION.....		438
1.	LA SYNTHÈSE DE L'ÉTUDE	438
2.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	443
3.	LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE	444

3.1	Les retombées pour la recherche	445
3.2	Les retombées pour la formation.....	446
3.2.1	L'accompagnement par l'autoconfrontation	447
3.2.2	La formation autour de dilemmes types rencontrés dans l'activité.....	448
3.2.3	La formation autour des finalités	449
4.	L'OUVERTURE À DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	450
	LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	452
	ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	477
	ANNEXE B. ENTRETIEN <i>ANTE</i>.....	480
	ANNEXE C. GRILLE D'OBSERVATION	484
	ANNEXE D. EXEMPLES DE QUESTIONS D'AUTOCONFRONTATION	486
	ANNEXE E. CERTIFICAT ÉTHIQUE	488
	ANNEXE F. SYNTHÈSE DES DILEMMES VÉCUS PAR TOUS LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....	490
	ANNEXE G. LES MOYENS MOBILISÉS PAR TOUS LES PARTICIPANTS ET LES FINS QU'ILS POURSUIVENT	493
	ANNEXE H. FINS POURSUIVIES PAR LES PARTICIPANTS ET LES MOYENS QUI PERMETTENT DE LES ATTEINDRE.....	497

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les études portant sur les effets de la discussion en classe	48
Tableau 2.	Les études portant sur les croyances au sujet de la discussion en classe	55
Tableau 3.	Les études portant sur la façon dont les professeurs mènent une discussion.....	61
Tableau 4.	Les concepts, dimensions, indicateurs et instrumentation de la recherche	105
Tableau 5.	La synthèse des données collectées	113
Tableau 6.	Les dimensions de l' <i>arena</i> documentées pour chacun des participants.....	121
Tableau 7.	Xavier- Les moyens mobilisés avant le début de la séance et les fins poursuivies	134
Tableau 8.	Xavier- Les moyens mobilisés dans l'entrée en matière et les fins poursuivies....	137
Tableau 9.	Xavier- Les moyens mobilisés pendant la discussion et les fins poursuivies	159
Tableau 10.	Xavier- Les moyens mobilisés dans le travail en petits groupes	164
Tableau 11.	Xavier- Les moyens mobilisés pendant la discussion et les fins poursuivies	168
Tableau 12.	Xavier- Les fins poursuivies pendant la discussion et les moyens associés	171
Tableau 13.	Alice- Les moyens mobilisés à l'extérieur de la classe et avant le début de la séance et les fins associés.....	195
Tableau 14.	Alice- Les moyens mobilisés dans l'entrée en matière et les fins associés	200
Tableau 15.	Alice- Les moyens mobilisés pendant le travail sur le cas en petits groupes et les fins associés.....	205
Tableau 16.	Alice- Les moyens mobilisés pendant la discussion du cas en grand groupe et les fins poursuivies	218
Tableau 17.	Alice- Les moyens mobilisés pendant la discussion de cas et les fins poursuivies	221
Tableau 18.	Alice- Les fins poursuivies pendant la discussion et les moyens associés	223
Tableau 19.	Marc- Les moyens mobilisés avant le début de la séance et les fins poursuivies	250
Tableau 20.	Marc- Le moyen mobilisé à la projection du film et les fins qui lui sont associées	253
Tableau 21.	Marc- Les moyens mobilisés pendant la réaction spontanée des étudiants et les fins poursuivies	261
Tableau 22.	Marc- Les moyens mobilisés pendant l'analyse des faits et les fins poursuivies	267
Tableau 23.	Marc- Les moyens mobilisés pendant la discussion libre et les fins poursuivies	270

Tableau 24.	Marc- Les moyens mobilisés pendant la discussion de cas et les fins poursuivies	272
Tableau 25.	Marc- Les fins poursuivies pendant la discussion de cas et les moyens associés	274
Tableau 26.	Paul- Les moyens déployés avant la séance et les fins poursuivies.....	293
Tableau 27.	Paul- Les moyens mobilisés pendant le travail en groupes et les fins poursuivies	300
Tableau 28.	Paul- Les moyens mobilisés pendant la discussion en grand groupe et les fins poursuivies	329
Tableau 29.	Paul- Les moyens mobilisés pendant la discussion de cas et les fins poursuivies	332
Tableau 30.	Paul- Les fins poursuivies pendant la discussion de cas et les moyens qui leur sont associés.....	334
Tableau 31.	Adam- Les moyens déployés dans l'entrée en matière et les fins poursuivies	352
Tableau 32.	Adam- Les moyens mobilisés dans la discussion en grand groupe et les fins poursuivies	377
Tableau 33.	Adam- Les moyens mobilisés pendant la discussion du « cas » et leurs finalités	381
Tableau 34.	Adam- Les fins poursuivies pendant la discussion du « cas » et les moyens qui leur sont associés	385
Tableau 35.	Les moyens mobilisés par tous les participants pendant la discussion de cas et les fins poursuivies	396
Tableau 36.	Les fins poursuivies par tous les participants pendant la discussion de cas et les moyens qui permettent de les atteindre	400
Tableau 37.	La comparaison entre les éléments de l' <i>arena</i> 1 (A1) et de l' <i>arena</i> 2 (A2) des participants à l'étude	417

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1.	La cognition en pratique selon Lave : un modèle de l'activité.....	84
Figure 2.	L' <i>arena</i>	85
Figure 3.	Les ressources structurantes	89
Figure 4.	Les dilemmes.....	91
Figure 5.	Les rapports entre la personne-agissant, l' <i>arena</i> et le <i>setting</i>	93
Figure 6.	Les concepts de la cognition en pratique et de l'ergonomie mobilisés dans la présente étude	95
Figure 7.	Le déroulement de la collecte de données.....	112
Figure 8.	Xavier- La disposition de la classe.....	126
Figure 9.	Xavier- La structure générale des séances observées.....	132
Figure 10.	Xavier- Les diapositives annonçant le plan des séances observées	135
Figure 11.	Xavier menant la synthèse théorique.....	138
Figure 12.	Xavier- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins.....	173
Figure 13.	Xavier- Le dilemme 1.....	175
Figure 14.	Xavier- Le dilemme 2.....	176
Figure 15.	Xavier- Le dilemme 3.....	178
Figure 16.	Alice- La disposition de la classe	185
Figure 17.	Alice- La structure générale des séances observées.....	192
Figure 18.	Alice- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins.....	225
Figure 19.	Alice- Le dilemme 1	227
Figure 20.	Alice- Le dilemme 2.....	228
Figure 21.	Alice- Le dilemme 3	229
Figure 22.	Alice- Le dilemme 4.....	231
Figure 23.	Marc- La disposition de la classe	237
Figure 24.	Marc- La structure générale des séances observées	246
Figure 25.	Marc communiquant non verbalement et se rapprochant physiquement.....	257
Figure 26.	Marc consultant ses notes.....	264

Figure 27.	Marc- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins.....	276
Figure 28.	Marc- Le dilemme 1	278
Figure 29.	Marc- Le dilemme 2	280
Figure 30.	Paul- La disposition de la classe de Paul.....	286
Figure 31.	Paul- La structure générale des séances observées.....	290
Figure 32.	Paul circule, s'arrête, questionne et écoute	296
Figure 33.	Paul recherche et joue avec la proximité physique	303
Figure 34.	Paul se déplace et frappe des mains	314
Figure 35.	Paul pointe les étudiants	321
Figure 36.	Paul- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins.....	336
Figure 37.	Paul- Le dilemme 1	337
Figure 38.	Adam- La disposition de la classe.....	343
Figure 39.	Adam- La structure générale des séances observées.....	350
Figure 40.	Adam recherche et joue avec la proximité physique.....	359
Figure 41.	Adam- La synthèse des fins poursuivies par davantage de moyens et des moyens atteignant le plus de fins.....	387
Figure 42.	Adam- Le dilemme 1.....	388
Figure 43.	Adam- Le dilemme 2.....	390
Figure 44.	Les fins poursuivies et les moyens mobilisés par tous les participants à l'étude...	403
Figure 45.	Les dilemmes tranchés par les professeurs pendant ou avant la discussion de cas	408
Figure 46.	Les fins qui engendrent le dilemme ou servant à le trancher.	414
Figure 47.	Le rapport entre les concepts d' <i>arena</i> , <i>setting</i> , personne-agissant et ressources structurantes selon Lave	429
Figure 48.	La proposition d'un modèle d'analyse de l'activité	435

À mes fils, Didier et Charles

REMERCIEMENTS

Ce parcours doctoral a été une aventure transformatrice. Elle n'aurait pu aboutir sans la contribution de plusieurs personnes. Tout d'abord, je remercie mon équipe de direction d'avoir cru en mes capacités tout au long du processus. Je remercie Denis d'avoir amorcé avec moi la réflexion et d'avoir rigoureusement questionné mes choix, me permettant de solidement les ancrer dès le départ. Merci à Anne pour son questionnement toujours juste et percutant. Il m'a permis d'améliorer mes explications conceptuelles. Sa grande disponibilité et son support moral dans les grands creux m'ont donné du courage. Merci à Frédéric d'avoir accepté sans attente de rejoindre ce train en route, d'avoir généreusement pris le temps de me former à un univers conceptuel qui m'était peu familier et d'avoir transformé mes impasses en issues. Merci également à Annie Malo de m'avoir aidée lors de plusieurs moments déterminants pour la suite des choses.

Je remercie chaleureusement les professeurs qui ont accepté de participer à la recherche. En donnant généreusement accès à leur pratique, ils ont apporté une contribution inestimable à la compréhension de la discussion de cas.

Je remercie ma patronne et collègue Lina. Elle a accepté plusieurs formes d'accommodements d'horaires en plus de longues périodes d'absence... moi qui lui disais chaque fois que c'était la dernière. Je remercie mes collègues Catherine, Marie-Claude, Sylvain et Walter pour le support moral, les bulles de joie et les concours d'amandes au chocolat.

Je remercie Morgan et Nathalie d'avoir conservé notre lien d'amitié malgré ma maigre disponibilité. Nos moments partagés m'ont ramenée à l'équilibre.

Je remercie ma grand-mère Jeannine. N'ayant pu le faire elle-même, elle m'a répété de tout son vivant que je devais persévérer dans les études pour être une femme autonome et libre. Elle poserait sur cet accomplissement son regard bleu, perçant et fier. Merci à « Mononc » Robert de m'avoir montré la voie. Il m'a toujours crue capable de beaucoup plus que je ne puis réellement.

Merci à Guy, mon père. Grâce à ses actions, il m'a montré que l'on pouvait se sortir de tout en se retroussant les manches et en travaillant beaucoup, beaucoup. Merci à ma mère Denise qui n'a jamais eu peur des projets de très grande envergure, ceux où l'on se dit au beau milieu qu'on n'aurait jamais dû les entreprendre, mais qu'on termine avec fierté.

Mes proches n'ont pas pu éviter d'être transformés par mon choix de parcours. Je souhaite remercier mes fils Charles et Didier. Ils ont perdu peu à peu leur mère pendant ces six années pour devenir des adultes vraiment géniaux, mais précocement autonomes. Merci à mon conjoint, Jean-Luc qui s'est transformé en cycliste accompli pendant mes longues absences. Sans relâche, il m'a réservé sa patience, ses encouragements infinis et son havre tranquille.

L'INTRODUCTION

La méthode des cas s'inscrit dans une longue tradition en enseignement de la gestion initiée à la Harvard Business School en 1912. Cette méthode consiste à soumettre aux étudiants une situation professionnelle, la plupart du temps sous forme écrite, sur la base de laquelle ils doivent prendre la position d'acteur pour effectuer une analyse, prendre une décision ou proposer des solutions possibles, le tout prenant la forme d'une discussion en classe. HEC Montréal est une école de gestion où la méthode des cas est utilisée depuis au moins 1932, selon le site de l'école (<https://www.hec.ca/a-propos/notre-histoire/>). Certains des professeurs de HEC Montréal se sont formés auprès des artisans de la discussion de cas à Harvard¹. Ils tenaient également des rencontres périodiques avec leurs collègues afin de les aider à se former à la discussion de cas. Aujourd'hui, un Centre de cas, créé en 1999, fédère les activités de l'école ayant trait à la méthode des cas qui est encore utilisée par une partie du corps professoral.

Lors de mes interventions à titre de conseillère pédagogique auprès des professeurs de HEC Montréal, j'ai pu constater que les nouveaux professeurs étaient nombreux à être attirés par la méthode des cas. Ils effectuaient quelques essais et constataient rapidement qu'il s'agissait d'une activité très difficile puisque dès la première question posée, ils étaient déjà incertains de la prochaine action à entreprendre. Dans un tel contexte, certains professeurs arrêtent leurs essais rapidement pour retourner à des pratiques qu'ils connaissent davantage. D'autres persistent dans cette activité même si elle n'est pas complètement satisfaisante, parce qu'ils estiment qu'elle

¹ Roland Christensen et ses collègues, de la *Harvard Business School*.

provoque des apprentissages uniques. Encore aujourd'hui, pour apprendre, les professeurs de cette école doivent se tourner principalement vers les écrits sur la méthode des cas ou encore se former dans d'autres écoles de gestion à l'étranger offrant des ateliers d'initiation puisque l'École n'offre pas d'accompagnement formel. En tant que conseillère pédagogique, je savais qu'il y avait tout près d'eux des collègues détenant une certaine expertise en discussion de cas.

En étudiant de plus près la littérature scientifique dans ce domaine, force est de constater que les livres et les articles qui portent sur la méthode des cas abondent. Ils soulignent que les craintes des enseignants au sujet de la discussion de cas concernent principalement la peur de ne pas engager les étudiants, de perdre le contrôle du contenu de la discussion et de devoir gérer les émotions des étudiants déclenchées par le cas. Certains auteurs notent que malgré le fait qu'elle nécessite très peu de moyens, la discussion de cas fait appel à des habiletés fort complexes chez la personne enseignante. Ils font notamment référence à la capacité à se centrer à la fois sur le processus et le contenu de la discussion (Christensen, 1991; Garvin, 1991), à gérer des échanges émotifs (Frederick, 1995; Lusk et Weinberg, 1994) ou à composer avec le caractère imprévisible du contenu des échanges (Rossi, 2006). Cependant, outre les nombreux guides ou avis professionnels, peu de recherches scientifiques étudient plus spécifiquement la discussion de cas elle-même. Certains des chercheurs qui l'ont étudiée ont établi une liste d'habiletés clés pour aider les enseignants à s'approprier la discussion de cas. De nombreux ouvrages professionnels confirment ces habiletés et en proposent une description. Cependant, une fois traduite en habiletés, mener une discussion de cas semble être une activité fluide et simple parce que les comportements proposés sont dénués de tout contexte et ne rendent pas compte de ce que font

concrètement les enseignants « en action » ni de la façon dont ils font face aux nombreuses incertitudes qui émergent en cours d'action. La recherche n'a pas encore tout dit à ce sujet.

Au cours de ma première année au doctorat, j'ai pris conscience que des cadres théoriques reliés à l'analyse de l'activité pouvaient permettre d'éclairer l'activité d'un enseignant qui discute les cas en fonction de son contexte et surtout, de soulever de nouvelles questions. D'abord, l'analyse ergonomique dans la tradition de la langue française analyse le travail en l'abordant sous l'angle des difficultés vécues. Pour la personne en situation, il y a une grande différence entre les exigences de son travail et la matérialité de son contexte. En situation, la personne effectue constamment des compromis (Saujat, 2002) pour réconcilier « ce qui est demandé » et « ce que ça demande ». Ce regard permet de comprendre que la littérature a abondamment abordé « ce qui est demandé » en le traduisant en stratégies efficaces, mais a peu abordé comment les personnes font face aux difficultés qui se présentent. Cette recherche vise donc à mieux comprendre « ce que ça demande » de mener une discussion de cas.

La présente recherche comprend cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche. La première partie de ce chapitre décrit l'espace réservé à la discussion dans la méthode des cas et aborde ensuite les craintes exprimées par les enseignants face à celle-ci. Puis, l'analyse critique de la littérature par un regard ergonomique permet de constater que la recherche portant sur l'efficacité de la méthode ne donne pas accès à la discussion de cas ayant eu lieu. La recherche portant sur les conceptions des enseignants qui discutent des cas donne accès à la façon dont les personnes ont réinterprété, pour elles-mêmes, ce qui est à faire. C'est une représentation anticipatrice de ce qu'elles pensent pouvoir faire et souhaitent faire, mais ces

représentations n'ont pas été mises en actions parce qu'elles sont retirées de leur contexte. Dans les recherches portant sur la façon dont les personnes s'y prennent pour mener une discussion de cas, l'activité est découpée en actions et ne donne pas accès à ces moments où la personne n'arrive pas à ses fins, ni à ce qu'elle fait dans ces situations. Pour l'analyse ergonomique du travail, ces moments de difficultés ou de « tensions » sont très importants pour comprendre la nature profonde du travail. C'est entre autres à ce sujet que la présente recherche souhaite apporter une contribution.

Le deuxième chapitre présente les théories et concepts qui permettent de mieux décrire et expliquer l'objet d'étude, soit l'activité de la personne enseignante qui mène une discussion de cas en classe. L'analyse ergonomique étudie le travail en examinant les rapports entre la tâche, « ce qui est à faire » et l'activité, soit ce que la personne fait concrètement ainsi que les buts et conditions effectivement intériorisés par la personne dans son activité (Leplat et Hoc, 1983). Ensuite, l'activité est précisée par le cadre de la cognition en pratique (Lave, 1988) et plus particulièrement par les rapports entre la personne-agissant et les aspects physiques, sociaux et culturels environnants. Les dilemmes qui en émergent ainsi que les compromis opérés permettront d'analyser théoriquement les données pour tenter de reconstituer l'activité des personnes à l'étude et répondre à la question de recherche. Nous concluons ce chapitre par la présentation des questions spécifiques de notre recherche : 1) Comment les fins et les moyens d'un professeur qui mène une discussion de cas varient-ils en fonction de son *setting*? 2) Dans la discussion de cas, quels sont les dilemmes auxquels les professeurs font face et les compromis qu'ils opèrent ? 3) Comment, dans une discussion de cas, l'*arena* infléchit-il l'activité du

professeur? et 4) Quels sont les récurrences dans l'activité des personnes-agissant dans leur *setting*?

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de notre recherche qui utilise un devis qualitatif. L'étude de cas permet de décrire en profondeur l'activité des professeurs qui mènent des discussions de cas pour ensuite l'analyser. Les personnes qui participent à l'étude sont cinq professeurs de HEC Montréal qui possèdent entre 3 ans et 35 ans d'expérience avec la discussion de cas. Chacune de ces personnes a participé à un entretien semi-structuré *ante*, deux observations filmées suivies d'une autoconfrontation. Les données colligées ont fait l'objet d'une transcription dans le logiciel *Nvivo* puis d'une analyse thématique selon les thèmes émergents (Paillé et Muchielli, 2016) qui ont ensuite été revisités à l'aide du cadre théorique. La reconstitution des cas s'est effectuée sur la base des quatre questions spécifiques de recherche abordées dans l'ordre dans chacun des cas.

Le quatrième chapitre présente l'analyse des données sous la forme de cinq études de cas. Un cas correspond à la reconstitution de l'activité d'un professeur articulée autour des trois premières questions de recherche, soit 1) la relation dialectique entre les fins poursuivies et les moyens que les personnes se forgent en contexte (*setting*); 2) les dilemmes auxquels les personnes font face et les compromis qu'ils opèrent et 3) la façon dont l'*arena* infléchit leur activité. Les données ont entre autres permis de montrer que les personnes poursuivent plusieurs finalités simultanément et qu'un même moyen peut atteindre des finalités différentes pour une même personne.

Le cinquième chapitre est consacré d'abord à l'interprétation des données afin de répondre à la quatrième question de recherche, soit identifier des récurrences dans l'activité des personnes concernant la relation dialectique entre les fins qu'ils poursuivent et les moyens qu'ils mobilisent. Ce chapitre montre notamment que la simultanéité des fins poursuivies par les personnes et la possibilité que le moyen choisi mette en péril l'une de ces fins engendrent des dilemmes chez les personnes. Cette étude, tout en confirmant la nature dilemmatique du travail enseignant mise en évidence par l'analyse ergonomique du travail enseignant (Amigues, 2003), propose un éclairage original sur les dilemmes. En effet, certains dilemmes, comme celui concernant la prise de contrôle de la discussion par le professeur ou les étudiants, semblent typiques. Puis, même si les dilemmes ont été tranchés et que leur dénouement est souvent le même, ils ne disparaissent pas de l'activité des personnes et pourraient éventuellement être remis au débat et tranchés différemment dans le futur, soit parce que les circonstances contextuelles se transforment ou parce que le compromis opéré devient moins confortable qu'il ne l'était auparavant. Les résultats sont ensuite discutés au regard des études portant sur la méthode des cas et la façon dont les professeurs discutent des cas pour en dégager la contribution. Enfin, ce chapitre se termine sur des propositions visant à revoir le cadre théorique. Notamment, les données de la présente recherche ont permis de préciser la façon dont les dilemmes sont générés par la poursuite simultanée de fins incompatibles, par l'impossibilité d'un moyen à atteindre la fin poursuivie ou par la possibilité qu'un moyen atteigne une fin tout en sabotant une autre fin poursuivie elle aussi importante pour la personne.

La conclusion aborde notamment les limites de la recherche ainsi que ses retombées pour la recherche, la formation et la pratique. Enfin, de nouvelles pistes de recherche sont proposées.

L'examen affiné des rapports entre les moyens et les fins a mis en lumière les finalités poursuivies par les moyens que les professeurs mobilisent, mais également le fait que les fins poursuivies sont atteintes par des combinaisons multiples de moyens. Cette compréhension affinée de la dynamique se jouant entre les moyens mobilisés par les professeurs et les fins qu'ils poursuivent est une contribution originale à la recherche. Il s'agit d'une contribution aux études portant sur les stratégies mobilisées par les professeurs discutant des cas et qui pourrait également fournir une perspective nouvelle aux chercheurs se penchant sur la discussion en classe en général. De plus, la présente étude constitue une première mise en lumière de la façon dont la relation dialectique entre les moyens et les fins génère des dilemmes, la façon dont ils sont tranchés par les professeurs à l'aide de ressources structurantes leur donnant le moyen de trancher. Puis, une meilleure connaissance des fins, des moyens et des dilemmes amène à proposer une autre façon de former des enseignants à la méthode des cas en exploitant le travail concret de l'enseignant, soit l'activité concrète de la personne formée ou d'autres personnes s'étant prêtées à l'exercice.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Les discussions enseignants-étudiants ont longtemps été reconnues comme étant un moyen valable d'apprendre (Bloom, 1953; Dewey, 1916; Kim, 2015; Nystrand et Gamoran, 1991), mais, malgré tout, il semble que mener une discussion représente l'une des tâches les plus complexes et les plus exigeantes pour les enseignants (Frederick, 1994, 1995; Henning, 2005, 2010; Henning, Nielsen, Henning et Schulz, 2008; Parker et Hess, 2001). Elle requiert de la part de la personne enseignante ce que certains appellent *artful guidance* (Henning, 2005), c'est-à-dire un équilibre dans le partage du contrôle du discours entre la personne enseignante et les étudiants. Les écoles de gestion ont développé une longue tradition dans la discussion de cas, mais son appropriation par les personnes enseignantes demeure difficile. Afin de mieux cerner le défi de la discussion de cas en classe, un bref retour historique sur l'évolution de la discussion à travers les transformations successives de la méthode des cas sera présenté. Bien que la méthode des cas soit fort connue et documentée, l'activité effective d'un enseignant qui mène une discussion de cas l'est beaucoup moins. Ce faisant, l'importance de la discussion dans la méthode des cas sera présentée. Puis, la littérature concernant la façon dont les enseignants mènent une discussion dans le cadre de la méthode des cas sera discutée grâce à un regard éclairé par l'analyse ergonomique de langue française. Enfin, au terme de cette analyse, la question générale de recherche sera posée.

1. LA DISCUSSION DANS LA MÉTHODE DES CAS

Depuis plus de cent ans, la méthode des cas occupe une place toute particulière dans les écoles de gestion. Elle tire ses origines de la *Dwight Method* implantée dès 1858 par Theodore Dwight, professeur en droit à Columbia (Garvin, 2003). Cette méthode, dont on dit qu'elle incarne «*the true socratic method*», consiste à soumettre aux étudiants des décisions de la cour qu'ils doivent mémoriser et comprendre (LaPiana, 1994). En classe, la personne enseignante est invitée à poser des questions ciblées au groupe pour aider les étudiants à arriver à la conclusion du maître. Dans ce contexte, la conclusion est connue et la discussion sert à illustrer comment le maître arrive à celle-ci. À partir de 1870, Harvard propose à ses étudiants de droit une variante de la *Dwight method* (Garvin, 2003). En effet, la classe se fait dorénavant à partir d'exemples tirés de décisions de la cour, mais les étudiants doivent tirer leur propre conclusion. Dans cette variante, la discussion sert moins à illustrer le raisonnement du professeur qu'à permettre aux étudiants de s'exercer à raisonner par eux-mêmes. Cette approche fait son entrée au *Master of Business Administration* (MBA) de Harvard en 1912 assortie d'une nouvelle variante. Les étudiants proposent un problème d'affaires qu'ils ont vécu et remettent un rapport écrit décrivant le problème et la solution recommandée qu'ils doivent ensuite discuter avec les autres étudiants de la classe (Copeland, 1954). Chaque cas est singulier puisque ce sont les étudiants qui les proposent. Cependant, ces cas singuliers permettent d'illustrer des théories, mais il est impossible pour la personne enseignante de prévoir lesquelles à l'avance, avec certitude. Les cas d'étudiants font peu à peu place à des cas proposés par les enseignants. Encore aujourd'hui, Harvard pratique largement la méthode des cas en gestion.

Un cas de la Harvard Business School comprend environ 15 pages, complétées par des annexes et des tableaux pertinents (Rebeiz, 2011). Il fournit une base contextuelle pour reproduire une situation pratique avec toutes ses énigmes, ses subtilités et ses dilemmes auxquels sont confrontés les gestionnaires (Barnes, Christensen et Hansen, 1994). Les cas sont élaborés par les membres du corps professoral (avec l'aide d'assistants de recherche choisis avec soin) qui collaborent avec diverses organisations de structures, de tailles et de vocations différentes (Rebeiz, 2011). Les étudiants assument le rôle de gestionnaires qui analysent la situation et prennent des décisions en se basant sur des informations incomplètes et imparfaites, comme ce serait généralement le cas dans le monde réel. Les vrais protagonistes peuvent également être invités dans la salle de classe (ou via une webcam / vidéoconférence) pour ajouter un élément authentique à la discussion. Un cas écrit ou choisi par la personne enseignante est lu par les étudiants, il est discuté d'abord en petits groupes avant la classe et pendant la discussion de cas en classe au cours desquelles ils exercent leur raisonnement (Christensen et Garvin, 1991; Garvin, 1991). Cette méthode a percolé dans plusieurs autres écoles de gestion à travers le monde et dans plusieurs autres disciplines.

La plupart des enseignants qui discutent des cas réservent une grande partie du temps de classe à la discussion de cas qui ne vise pas la rétention d'information (Ellet, 2007; Garvin, 1991b). La discussion de cas par les étudiants est plutôt une occasion de vivre une expérience combinant la connaissance et l'intuition pour générer de nouvelles possibilités de réflexion (Ellet, 2007). La discussion de cas est aussi une occasion pour les étudiants de relier la pratique à des concepts théoriques (Jackson, 1998; Mesny, 2005),

d'explorer leur propre processus de pensée et les présuppositions qu'ils cultivent (Lowman, 1995), d'explorer les questions morales et éthiques, de se familiariser avec les stratégies et les habitudes de pensée du praticien (Levin, 1999), de développer des habiletés de réflexion, de résolution de problème, de prise de décision (Jackson, 1998), d'apprécier d'autres points de vue que le leur (Brookfield et Preskill, 2012), mais aussi à « (...) développer des habiletés humaines, comportementales (*soft skills*) ou psychologiques comme la confiance en soi, la capacité à travailler en groupe, etc. » (Mesny, 2005, p. 12) à travers une situation contextualisée. La méthode des cas s'inscrit dans les méthodes pédagogiques dites « actives » et « expérientielles » dans lesquelles l'enseignant joue un tout autre rôle. Les professeurs qui implantent la méthode des cas estiment que la discussion est cruciale dans le processus d'apprentissage. En outre, ils croient qu'elle est une façon d'amener les étudiants à interpréter, analyser et manipuler l'information (Larson, 1997, 2000). Par la discussion, les étudiants expliquent leurs idées et leur pensée en leurs propres mots (Larson, 1997). À travers la parole, les étudiants se construisent une compréhension du sujet à l'étude (Frederick, 1994). Lorsque la discussion est constituée de questions ouvertes et de propositions d'options qui demandent réflexion, elle force les étudiants à utiliser leurs connaissances actuelles pour formuler une réponse ou prendre une position temporaire qui risque d'être ébranlée par les collègues (Engle et Ochoa, 1988). Outre le développement de processus cognitifs de haut niveau, certains enseignants souhaitent amener les étudiants à explorer et développer des attitudes et des outils de raisonnement moral et éthique (Milner, 2009), voire à explorer les concepts théoriques, les enjeux éthiques, moraux, affectifs et émotifs qui composent une situation authentique en prenant la place d'un praticien agissant dans une situation professionnelle concrète

(Brockbank et McGill, 1998). Le cas lui-même peut être source de déséquilibre et stimuler l'abstraction (McGraw, 2002). C'est en oscillant entre ces visées tantôt centrées sur l'appropriation de concepts, tantôt sur l'exploration de soi à travers une situation, que prend place la discussion dans la méthode des cas en gestion.

1.1 La discussion de cas à HEC Montréal

À HEC Montréal, la méthode des cas a d'abord été implantée il y a environ 40 ans en suivant de très près le modèle de Harvard. Certains des enseignants qui ont contribué à son implantation avaient eux-mêmes été formés par la discussion de cas et à la discussion de cas à la *Harvard Business School*. Selon le modèle de Harvard, les étudiants reçoivent un cas qu'ils lisent seuls en se mettant dans la peau du gestionnaire et en débutent l'analyse. Certains professeurs leur demandent de se rencontrer en petites équipes de 4 à 6 personnes avant la classe ou pendant la classe pour poursuivre leur interprétation du cas entre collègues. En classe, le professeur et les étudiants explorent par la discussion les enjeux du cas, comparent les différentes possibilités et proposent des actions possibles en tenant compte du contexte à l'étude. Les pionniers de la méthode des cas à HEC Montréal accordaient une grande partie du temps de classe à la discussion de cas par les étudiants qui servait à extraire des règles ou des théories à partir de cas singuliers. Aujourd'hui, certains professeurs qui enseignent par les cas ont été formés dans d'autres écoles de gestion qui utilisent les cas, par exemple à la Ivey Business School ou IESE Business School. Les enseignants se sont approprié une méthode et l'ont parfois modifiée ou adaptée. Cette transformation n'est pas exclusive à HEC Montréal. La discussion de cas en gestion et dans les autres disciplines se vit aujourd'hui de diverses façons (Levin, 1999). Elle peut rester

fidèle à l'esprit de la méthode de Harvard en mettant l'accent sur la prise de décision des étudiants, mais peut également se vivre sous d'autres formes qui visent parfois l'illustration, l'exemplification ou l'application au lieu d'exercer le raisonnement et le jugement des étudiants (Mesny, 2005, p. 12).

Malgré ses diverses formes, il y a tout de même quelques constantes. Pour parler de méthode des cas, les étudiants reçoivent un cas, souvent sous forme écrite, qui décrit une situation professionnelle concrète contenant des faits qui ont souvent été recueillis directement auprès des acteurs qui l'ont vécue. Les étudiants analysent individuellement la situation et prennent une décision ou proposent une solution possible. Le cas est ensuite discuté en classe. « The discussion during case method sessions is an essential part of the meaning-making process. » (Laframboise et Griffith, 1997, p. 370). La discussion peut amener les étudiants à rectifier leur position de départ (Levin, 1999). Dans d'autres situations, la discussion peut être remplacée par la personne enseignante qui se sert du cas pour illustrer une situation à partir de laquelle elle énonce à voix haute son raisonnement. La discussion peut aussi avoir été remplacée par une dissertation qui est remise à la personne enseignante sans être débattue avec les collègues. Comme on peut le constater, il n'y a pas une, mais des méthodes des cas (Mesny, 2005).

Dans mon travail de conseillère pédagogique, j'ai pu constater que de jeunes professeurs de gestion souhaitant s'approprier la discussion de cas avaient beaucoup de difficulté à le faire. Malgré une préparation approfondie du cas et des questions à poser, les défis s'avéraient plus nombreux que prévu une fois la discussion lancée. Par exemple, ils avaient de la difficulté à élargir la discussion à plus d'une poignée d'étudiants, à maintenir

l'engagement du groupe et gérer les contributions d'étudiants qui parlent trop ou dont les contributions ne sont pas pertinentes. Les difficultés étaient si déstabilisantes qu'ils décidaient souvent d'abandonner et de revenir à leurs anciennes pratiques. En consultant la littérature scientifique sur le sujet, il est intéressant de constater que les études portant sur les difficultés vécues par les professeurs qui discutent des cas en gestion sont très peu nombreuses². Les deux études trouvées portent sur la difficulté à discuter des cas dans un contexte culturel différent où les étudiants n'osent pas contredire le maître (Jackson, 2004) et le défi de contraindre les étudiants à bien préparer le cas et à les engager dans la discussion (Turgeon, 2007). Même s'ils sont peu nombreux à faire des difficultés de la discussion de cas un objet de recherche, certains chercheurs stipulent tout de même que de mener des discussions riches et engageantes nécessite chez la personne enseignante des habiletés de haut niveau (Coles, 2012; Rossi, 2006) et que ce ne sont pas tous les enseignants qui peuvent mener de telles discussions (Nystrand et Gamoran, 1991). « (...) [T]he presence of cases is not the panacea to enhancing generic learning skills. Rather, it is *how* the case studies are used and the level of student involvement that is of vital importance (emphasis dans l'original). » (Adler, Whiting et Wynn-Williams, 2004). Si la

² La recherche a été effectuée dans trois banques de données (ERIC, ProQuest et JSTOR) et vise les recherches des 20 dernières années. Les descripteurs utilisés sont ("case-based teaching" or "case-based learning" or "case discussion" or "case method") and ("difficulties" or "challenges" or dilemmas" or "problems ») AND (business or management) AND peer reviewed. Les 100 résultats de ERIC, les 32 de ProQuest et les 49 de JSTOR ont été vérifiés un à un. De tous ceux-ci, seuls deux articles (Jackson, 2004 ; Turgeon, 2007) discutent des difficultés vécues non pas par les étudiants, mais par l'enseignant.

recherche n'aborde pas ces difficultés de front, la littérature portant sur la discussion de cas en parle abondamment.

1.2 Les craintes reliées à la discussion de cas en enseignement supérieur

La taille du défi relié à la discussion de cas est reconnue (Flynn, 2009; Goldenberg, 1992; Parker et Hess, 2001; Young, 2014). Les craintes principales vécues par les enseignants ont été décrites dans les guides pratiques et articles portant sur la discussion de cas et concernent principalement l'engagement des étudiants, le contrôle du contenu de la discussion et du comportement des étudiants ainsi que la gestion de leurs émotions.

1.2.1 La peur de ne pas engager les étudiants

Parmi les craintes relevées dans les écrits sur la discussion de cas en enseignement supérieur, certains enseignants craignent ne pas être en mesure d'engager les étudiants dans la discussion et qu'elle se limite à un dialogue entre la personne enseignante et quelques étudiants (Gall et Gillett, 1980; Gibson, 2009; Howard, 2015). D'autres craignent ne pas être en mesure de maintenir le rythme ou le momentum (Gibson, 2009). Cette crainte est fondée (Howard, 2015) parce que bien que les enseignants en milieu universitaire perçoivent leur classe comme étant un lieu où les étudiants interagissent, les étudiants, eux, sont très peu nombreux à percevoir la classe comme étant interactive (Weaver et Qi, 2005). Ces deux sociologues américains expliquent que de façon générale, les étudiants perçoivent la classe universitaire comme étant un lieu où l'on doit faire montre d'une attention civile (*civil attention*) en dirigeant périodiquement le regard vers l'avant et en adoptant le

comportement de l'étudiant qui prend des notes, même s'il fait autre chose. À moins que la classe en convienne autrement, les étudiants considèrent que participer est optionnel.

1.2.2 La peur de perdre le contrôle du contenu

Contrairement à l'enseignement magistral, la discussion de cas augmente la possibilité que des événements inattendus se produisent (Gall et Gillett, 1980). D'abord, partager la responsabilité des interactions verbales dans la classe avec les étudiants contrevient avec la conception commune du déroulement d'une séance de classe et peut être menaçant pour certains enseignants (Gall et Gillett, 1980). Certains enseignants doutent de la capacité des étudiants à faire les liens par eux-mêmes (Wilson et Lloyd, 1996) et craignent ainsi de ne pas couvrir tout le matériel prévu. Ils réagissent souvent en parlant beaucoup et en complétant les réponses des étudiants, c'est-à-dire en effectuant les liens à leur place (Rossi, 2006). En bref, mener une discussion implique d'accepter de ne pas contrôler complètement la direction qu'elle prendra ni ce que les étudiants exprimeront (Badger, 2010; Rossi, 2006). Écouter l'opinion des étudiants peut aussi être vécu comme une perte de temps (Dillon et Wittrock, 1984). Même si les craintes ou le désintérêt momentanés de la personne enseignante ne sont pas exprimés, ils peuvent transparaître et être perçus par les étudiants qui se mettront à douter, voire à restreindre leur participation (Babad, 2007).

1.2.3 Gérer les émotions des étudiants

La discussion de cas implique l'incursion des émotions dans l'espace de la classe (Brockbank et McGill, 1998; Dewey, 1916; Frederick, 1994). Tous les enseignants ne sont

pas à l'aise ou n'osent pas prendre le risque de se retrouver parfois dans des situations où ils doivent transformer des émotions fortes chez les étudiants en apprentissage (Brockbank et McGill, 1998) ou simplement composer avec ces émotions. Certains enseignants ont du mal à faire face aux étudiants qui dominent la discussion ou qui les confrontent (Frederick, 1994). En effet, certains sujets controversés peuvent provoquer chez les étudiants des silences lourds ou des interventions émotives qui peuvent déstabiliser certains enseignants (Frederick, 1995; Lusk et Weinberg, 1994). Les émotions que vivent et expriment les étudiants qui émergent dans les échanges peuvent provoquer des tensions désagréables et de l'anxiété chez les enseignants (Bichelmeyer, Marken, Harris, Misanchuk et Hixon, 2009).

Si mener une discussion de cas met le professeur devant des craintes bien documentées telles que la peur de ne pas engager les étudiants, de perdre le contrôle du contenu ou de ne pas être en mesure de gérer les émotions des étudiants, la recherche a besoin d'accéder à la façon dont les professeurs qui s'engagent dans cette activité négocient ces éléments pouvant les mettre en tension. C'est en accédant à l'activité des personnes, c'est-à-dire en accédant à ce qu'ils font et à comment ils le font que la discussion de cas pourra être mieux comprise. Pour bien cerner la contribution potentielle de la présente étude, il est important de présenter comment les études sur la méthode des cas rendent compte de la façon dont les professeurs mènent une discussion de cas et font face à leurs difficultés.

2. ANALYSE CRITIQUE DE LA RECHERCHE SUR LA DISCUSSION EN CLASSE

Lorsque l'on consulte la recherche effectuée sur la méthode des cas, on constate qu'une grande partie des études porte sur son efficacité en tant que méthode pédagogique. Ce sont d'abord celles-ci qui seront présentées. Puis, les études abordant la façon dont un professeur mène une discussion par l'angle des croyances seront présentées et suivies des études décrivant ce qu'ils font en classe. Leurs contributions et leurs lacunes seront rendues visibles par un regard ergonomique qui sera d'abord présenté et qui agira à titre de « théorie étalon » ou de grille de lecture permettant de questionner, d'organiser l'information recueillie et d'en faire ressortir les contrastes (Van der Maren, 1996)³.

2.1 La recherche analysée sous l'angle d'un regard ergonomique

L'ergonomie analyse le travail humain et le prend comme objet de recherche. Elle regroupe deux courants : l'un qui vise à concevoir des dispositifs techniques de travail dans le but d'en améliorer les conditions et un second courant qui apparaît en France et en Belgique dans les années 50 et 60 qui préconise l'analyse du travail sur le terrain (Noulin, 2002). Ce second courant, qui servira de grille de lecture, est aussi dénommé l'analyse ergonomique dans la tradition de la langue française. Celle-ci analyse le travail en contexte en l'abordant sous l'angle des difficultés vécues. En situation, les personnes qui travaillent doivent concilier les exigences de leur travail et la réalité en effectuant des compromis

³ Selon Van der Maren (1996), lorsque le chercheur analyse la littérature, il a déjà en tête une théorie de référence qu'il nomme « théorie étalon ». Son dévoilement par le chercheur permet au lecteur d'en juger la pertinence en fonction du phénomène à examiner. (p. 146-148)

(Saujat, 2002). Les travailleurs « se mesurent » à leur situation de travail pour la maîtriser (Clot, 1996). Le regard ergonomique permet de cerner des composantes comme le rapport des personnes à ce qui leur est demandé, le rôle du milieu du travail et des collègues dans la compréhension et l'interprétation de ce qui est demandé, et comment la personne pourra réconcilier les « buts de l'action sous l'influence des mobiles réels de l'activité. » (Clot, 1996). C'est ce regard guidé par « ce que ça demande de mener une discussion de cas » qui servira d'angle d'analyse aux recherches présentées dans les prochaines sections de ce chapitre.

2.2 L'effet de la discussion de cas sur les apprentissages

Dans un contexte social et politique centré sur les données probantes (evidence-based practices), l'effet des méthodes pédagogiques sur l'apprentissage est une question que plusieurs chercheurs se posent (Carrero, Gomar, Penzo et Rull, 2007; Flynn et Klein, 2001; Heidari, Adeli, Taziki, Ghadir, Moosavi-Movahhed, Ahangari, et al. 2013; Levin, 1995; Milner, 2009). Pour confirmer l'effet positif ou non de la discussion de cas sur les apprentissages, les chercheurs comparent les résultats d'étudiants ayant travaillé le cas individuellement, sans discussion, avec d'autres étudiants qui, en plus d'avoir préparé le cas seul, ont discuté ce cas en petits groupes, soit avec d'autres collègues ou avec la classe (Flynn et Klein, 2001). Pour évaluer les apprentissages réalisés, ces chercheurs mesurent la rétention d'informations des étudiants en se basant sur des tests à choix multiples (Carrero et al., 2007). D'autres chercheurs mesurent la compréhension des étudiants par un score obtenu à 25 questions ouvertes (Heidari, Adeli, Taziki, Ghadir, Moosavi-Movahhed, Ahangari, et al., 2013). L'effet sur la capacité de raisonnement est mesuré par un test

standardisé à choix multiples (Milner, 2009), ou par l'analyse d'un cas (Flynn et Klein, 2001).

Tableau 1. Les études portant sur les effets de la discussion en classe

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Carrero <i>et al.</i> (2007) * Espagne	Évaluer et comparer l'efficacité de la discussion de cas à l'enseignement magistral.	Devis quantitatif Étude randomisée de deux groupes de 54 résidents de première année en anesthésiologie. QCM en lien avec les cas discutés.	L'exposé et la discussion de cas différaient peu en termes d'amélioration de l'acquisition immédiate de connaissance des participants sur «l'évaluation pré-anesthésique».
Dallimore <i>et al.</i> (2008) * É.-U.	Étudier l'effet de pratiques encourageant la participation des étudiants sur le développement de leurs compétences en communication.	Devis quantitatif QCM. Le pré-test / post-test portait sur la fréquence de la participation, la préparation, le confort et la perception de la communication-développement des compétences dans ce cours. 27 étudiants au MBA.	La préparation active des étudiants et leur participation à la discussion en classe sont corrélées avec l'amélioration de leurs compétences en communication orale et écrite.
Flynn et Klein (2001)* É.-U.	Étudier le rôle des groupes de discussion dans un contexte de discussion de cas.	Devis quantitatif Analyse de deux cas: l'une réalisée individuellement, l'autre en petits groupes de discussion. Une enquête sur les attitudes et le temps passé à la tâche. 94 étudiants en gestion.	Les étudiants ont mieux performé en équipe que seuls pour un cas sur deux. Les étudiants étaient plus motivés en groupe, estimaient apprendre davantage.
Heidari <i>et al.</i> (2013)* Iran	Comparer l'apprentissage par problèmes (APP) et la discussion en petits groupes (SGD) dans l'enseignement de l'éthique médicale.	Devis quantitatif 25 questions ouvertes et une évaluation du cours. 20 étudiants en médecine répartis au hasard en deux groupes.	Pas de différence significative entre les performances des étudiants selon la méthode. Le score moyen et le taux de satisfaction dans le groupe PBL étaient supérieurs à ceux du groupe SGD.
Milner (2009)* É.-U.	Évaluer l'influence de l'enseignement par la discussion de cas sur le jugement réflexif des étudiants en travail social.	Devis mixte Questionnaire pré-test et post test : <i>Reasoning about Current Issues Test</i> (RCI). Analyse de cas écrite pré et post. Analyses de contenu. 27 étudiants à la maîtrise en travail social dans le groupe expérimental et 18 étudiants dans le groupe contrôle.	Pas de changement observé entre pré et post-test. Les étudiants qui ont commencé le cours en utilisant des stratégies associées à un jugement pré-réflexif ont considérablement accru leurs scores au post-test, tandis que ceux qui ont fait preuve de plus de jugement quasi-réflexif lors du pré-test ont moins bien réussi au post-test.

Note. Lorsque la référence à l'auteur est accompagnée d'un astérisque (*), cela signifie qu'il s'agit d'une étude portant sur la discussion de cas en enseignement supérieur.

Les résultats de ces études indiquent que la discussion n'augmente pas de façon significative la rétention d'informations, tel que mesuré par des questionnaires à choix multiples (Carrero et al., 2007; Milner, 2009). Par contre, la discussion contribuerait à augmenter les résultats aux questions ouvertes mesurant la compréhension (Carrero et al., 2007), aux tests standardisés mesurant la capacité de raisonnement et elle serait considérée par les étudiants comme étant plus motivante (Dallimore, Hertenstein et Platt, 2008; Heidari et al., 2013). Ainsi, les conclusions sont mitigées. Elles confirment l'absence d'effet sur la rétention d'information, mais confirment qu'elle a un effet positif sur la compréhension et les capacités de raisonnement des étudiants (Carrero *et al.*, 2007; Flynn et Klein, 2001; Rebeiz, 2011). Puisque les cas ne servent pas tant à retenir l'information apprise (Ellet, 2007) qu'à développer des habiletés interpersonnelles et à exercer le jugement en situation, il n'est pas surprenant que les chercheurs n'observent pas d'effet sur la rétention d'information. «It is very difficult to establish a valid relationship between educational methods and the characteristics or performance of later professional practice. » (Mesny, 2013, p. 62). La méthode des cas poursuit des visées à long terme dont les liens de cause à effet sont difficiles à établir.

Dans cette première série d'études, l'expérience de discussion que les étudiants ont vécue n'est pas décrite (Carrero *et al.*, 2007; Dallimore *et al.*, 2008; Flynn et Klein, 2001; Heidari *et al.*, 2013; Milner, 2009). Certains chercheurs ont mentionné que le professeur était expérimenté avec la méthode (Carrero et al., 2007), d'autres ont considéré que le fait que les étudiants discutent du cas avec des collègues de classe était une discussion de cas (Flynn et Klein, 2001). D'autres ont expérimenté l'efficacité de la méthode des cas avec des

professeurs ayant très peu d'expérience, voir pas du tout (Heidari et al., 2013; Milner, 2009). Dans ces études portant sur son efficacité, la méthode des cas est vue comme un « traitement médical » que l'on administre (Flynn et Klein, 2001), le cas étant le principal ingrédient actif et au contact duquel on devrait pouvoir constater les effets sur-le-champ. Le fait de ne pas décrire le processus de discussion qui a été vécu en classe laisse quelques questions en suspens. Est-ce que tout échange verbal enseignant-étudiants est considéré comme étant une discussion? Est-ce qu'un échange entre étudiants suffit pour dire que le cas a été « discuté »?

Cette première série d'études ne documente pas ce qui se passe dans une discussion de cas en classe, puisque leur but est de déterminer les impacts de la méthode des cas sur les apprentissages et non pas de documenter le déroulement détaillé d'une discussion de cas. La prochaine série d'études tente de mieux circonscrire la façon dont les enseignants qui mènent une discussion en classe s'y prennent.

2.3 La façon dont les enseignants mènent une discussion de cas en classe

La partie précédente comportait des études portant strictement sur la discussion de cas en enseignement supérieur. Or, les recherches scientifiques portant sur la façon dont un enseignant mène une discussion de cas sont peu abondantes (Dawson, 1994; Kuo, 2008; Levin, 1995; Zhang, Lundeborg, McConnell, Koehler et Eberhardt, 2010). « The literature contains few studies but plenty of opinions and free advice (...) » (Dillon, 1984, p. 50). Pour cette raison, les études portant sur la façon dont les enseignants provenant d'autres ordres d'enseignement et d'autres disciplines s'y prennent pour mener une discussion en

classe ont été ajoutées aux études sur la discussion de cas. Avant de les aborder, la différence entre mener une discussion en classe et mener une discussion de cas en classe sera d'abord établie.

2.3.1 La définition de la discussion

Les concepts de discussion et de conversation sont souvent utilisés de façon interchangeable dans la recherche sur la méthode des cas (Leslie, 2011; Rossi, 2006). Cela s'explique probablement par le fait que la discussion entretient des frontières floues avec d'autres types d'échange, rendant l'exercice de définition difficile (Vion, 2000). Tout d'abord, comme la conversation, la discussion comprend des tours de paroles (O'Hare, 1998), revêt parfois un caractère informel et son sujet n'est pas toujours déterminé à l'avance (Berrier, 2000). Par contre, elle peut faire l'objet d'un objectif clair annoncé avant sa tenue (Berrier, 2000), prévoir une organisation explicite des tours de parole (Berrier, 2000) et avoir pour objectif d'encourager les personnes à exprimer leur divergence (Littleton, Mercer, Dawes, Wegerif, Rowe et Sams, 2005; Vion, 2000). Ainsi, elle peut être plutôt consensuelle et être majoritairement basée sur une recherche d'intercompréhension ou plus conflictuelle (Vion, 2000, p. 142). Mais certaines caractéristiques la distinguent.

1) Lorsqu'elle survient dans un contexte asymétrique (entre un patron et un employé par exemple), la discussion n'est possible que si le point de vue de chacun peut être entendu et justifié et si chacun peut espérer convaincre l'autre (Vion, 2000). En d'autres termes, elle n'est possible que si les interlocuteurs prennent une posture plus symétrique pour la durée de la discussion. Sa seconde caractéristique est 2) sa finalité bien spécifique qui est de

confronter des idées pour elles-mêmes (Bellenger, 2004; Vion, 2000). On cherche moins à s'entendre qu'à défendre le bien-fondé de sa pensée.

Discuter, c'est oser débattre et débattre est à la fois un exercice pour l'esprit et une mise à l'épreuve de la relation. On prend des risques quand on discute parce qu'on s'expose à la critique de son raisonnement par les autres et à la pertinence de leurs contre-arguments. (Bellenger, 2004, p. 14)

La discussion se situe donc sur un continuum entre coopération et compétition.

2.3.2 La définition de la discussion en classe

La discussion de cas en classe apporte des nuances complémentaires à la définition de la discussion. En effet, elle se passe souvent entre personnes qui se réunissent non pas sur la base d'intérêts ou de buts communs, mais parce que les personnes sont inscrites à un même cours et parce qu'elles doivent apprendre quelque chose ensemble (De Nuchèze, 2001; St-Arnaud, 2008). Elle peut porter sur un objet défini à l'avance, ou non (Berrier, 2000).

2.3.3 La définition de la discussion de cas en classe

La discussion de cas se distingue également de la discussion en classe sur la base de certaines caractéristiques. D'abord, elle vise un objet ciblé et annoncé à l'avance (Berrier, 2000). Comme dans la discussion, les participants visent à se donner un espace dans lequel les étudiants peuvent exprimer des idées fortes et divergentes, mais la discussion de cas en classe vise à offrir aux participants un espace dans lequel la sécurité est assurée par la

personne enseignante dans lequel même les étudiants les plus réticents sont encouragés à s'exprimer. « Participants may choose to discuss their opinions and assumptions in productive defensiveness, which leads to a deep analysis of varying views as participants search for solutions. They become tough on the issues but gentle with each other. » (Glover, 2003, p. 32) Donc, pendant la discussion de cas, les participants prennent une posture plus symétrique et coopérative. « This (case discussion) requires the students to display vulnerability by admitting weakness, struggles, and asking for help which causes relationships to grow. » (Smith, 2005, p. 204) Pour qu'il y ait discussion en classe, les participants doivent accepter de montrer leur vulnérabilité et leurs faiblesses. Ainsi, enseignants et étudiants se positionnent habituellement explicitement dans une posture de coopération (Berrier, 2000; Larson, 1997; Vion, 2000).

En résumé, la discussion de cas en classe est un genre difficile à fixer parce que les échanges peuvent parfois revêtir les attributs de la conversation et parfois prendre des airs de débat. Dans le cadre de la présente recherche, la discussion de cas est définie comme étant une série d'échanges verbaux et non verbaux (Goffman, 1959) étudiants-enseignant, étudiants-étudiants qui a une visée d'apprentissage (Berrier, 2000; De Nuchèze, 2001; St-Arnaud, 2008) à partir d'un cas prédéterminé (Berrier, 2000). La discussion en classe réunit des personnes qui acceptent d'adopter une posture de coopération (Berrier, 2000; Larson, 2000; Vion, 2000), sans que celle-ci ne soit assurée et qui feront une exploration authentique des idées du groupe (Berrier, 2000; Brookfield et Preskill, 2012; Christensen *et al.*, 1991; Christensen, 1991b). Dans sa progression, la discussion permet aux étudiants de trouver ensemble des réponses plus satisfaisantes, de développer une compréhension plus

fine du cas et de ses enjeux, d'exercer un jugement plus aiguisé et d'arriver à une résolution plus ferme du cas (Dillon, 1994). La discussion de cas est un espace où l'on exprime en toute sécurité la diversité des points de vue (Berrier, 2000; Brookfield et Preskill, 2012; Christensen, 1991a; Christensen et Garvin, 1991). La prochaine série d'études porte sur la façon dont les enseignants discutent avec la classe.

2.3.4 Les croyances des enseignants

Toutes les études discutées dans cette partie portent soit sur la discussion en classe ou sur la discussion de cas en classe. Elles se divisent en deux grandes catégories: les études qui entrent par les croyances des enseignants qui mènent des discussions en classe pour comprendre comment ils s'y prennent et les études qui explorent les actions concrètes qu'ils posent pour mener une discussion. Elles seront abordées successivement.

L'une des dimensions explorées par la recherche sur la discussion en classe concerne les croyances des enseignants. Dans cette série d'études, les recherches optent plutôt pour un devis qualitatif (Cengiz, 2007; Healy et McCutcheon, 2010; Larson, 2000). Les croyances s'explorent par le biais d'une entrevue. Dans cette section, seule la recherche de Cengiz (2007) comprend également l'observation des enseignants en classe.

Tableau 2. Les études portant sur les croyances au sujet de la discussion en classe

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Cengiz (2007) É.-U.	Étudier le rapport entre les connaissances des enseignants et leurs décisions pédagogiques dans la discussion de classe en mathématique au primaire.	Devis qualitatif Observation en classe filmées, entrevues semi-structurées : avant, pendant et après la séquence à l'étude, brève entrevue post observation. 6 enseignants.	Les enseignants ont aidé les élèves à problématiser et à raisonner. Les actions pédagogiques les moins fréquentes: fournir des contre-spéculations et établir des liens entre les représentations et les contextes sont les actions pédagogiques les plus efficaces. Les croyances des enseignants concernant les actions pédagogiques qu'ils valorisaient sont étroitement liées à leurs actions.
Healy et McCutcheon (2010) * Irlande	Explorer comment les professeurs de comptabilité d'une université irlandaise expérimentent l'enseignement avec des études de cas.	Devis qualitatif Une entrevue semi-dirigée par enseignant. 9 enseignants de comptabilité en milieu universitaire qui discutent des cas.	Trois catégories d'enseignants se dégagent: le contrôleur, le facilitateur et le partenaire. Seuls les partenaires appliquent la méthode des cas dans le but explicite de favoriser un apprentissage et un développement personnel plus approfondis.
Larson (2000) É.-U.	Examiner comment les enseignants parlent de la discussion lorsqu'ils souhaitent: (1) (faire) apprendre les concepts en encourageant les interactions verbales; et (2) amener les étudiants à discuter plus efficacement.	Devis qualitatif Entrevues et protocole de pensée à voix haute. Les enseignants ont ordonné les vignettes de la discussion idéale à la discussion la moins souhaitable tout en verbalisant leurs choix. 6 enseignants au secondaire en sciences sociales.	Les enseignants utilisent la discussion comme méthode d'enseignement pour deux raisons principales. 1) Développer la connaissance de la matière. 2) La discussion expose les élèves à de multiples perspectives. Les enseignants considèrent la plupart des interactions en classe comme une discussion, les conceptualisent de différentes façons et structurent les interactions de manière à ce qu'elles répondent aux objectifs spécifiques de la leçon.
Leslie (2011) É.-U.	Étudier les croyances d'enseignants quant à leur sentiment d'auto-efficacité et les variables socio-démographiques affectant ce sentiment.	Devis mixte Questionnaire auprès de 417 professeurs d'un collège militaire et entrevues semi-dirigées comportant 9 questions ouvertes auprès de 12 d'entre eux.	Les résultats ne montrent pas de corrélation entre les variables sociodémographiques et le sentiment d'auto-efficacité. Cinq thèmes décrivent comment les professeurs perçoivent leur rôle: 1) créer un environnement de classe positif, 2) faciliter la discussion, 3) préparer les étudiants à la discussion, 4) questionner et 5) partager les expériences de combat et de déploiement.

Note. Lorsque l'étude porte sur la discussion de cas en classe en enseignement supérieur, un astérisque (*) apparaît à droite de la référence aux auteurs.

La recherche phénoménologique sur la discussion de cas en classe menée auprès d'enseignants en comptabilité en enseignement supérieur par Healy et McCutcheon (2010)

s'est effectuée sur la base d'entretiens au cours desquels les professeurs devaient décrire leur approche pédagogique au sens large ainsi que leur façon de mener une discussion de cas. Pour contrer le fait que ces chercheurs n'avaient pas accès aux pratiques des enseignants, ils leur demandaient, dans les questions de relance, de donner des exemples de pratiques vécues illustrant leurs dires. Trois façons de caractériser les expériences des enseignants sont ressorties de leurs analyses : 1) Le profil « contrôleur » est un professeur qui utilise le cas pour amener les étudiants à une conclusion illustrative prédéterminée afin d'appliquer la connaissance dans un contexte tiré de la réalité. Le processus n'est pas important, ce sont les résultats qui comptent. Puis, 2) le profil « facilitateur » utilise les cas dans le but d'engager les étudiants dans le sujet fortement calqué sur le contenu dont ils auront besoin dans leur travail de comptables. Le professeur type de ce profil veut fournir aux étudiants l'opportunité d'intérioriser les concepts. 3) Le profil « partenaire » utilise la méthode des cas d'une façon différente en valorisant la participation des étudiants. Il enseigne dans le but de rendre l'apprentissage possible. Un enseignant type de ce profil se perçoit comme étant dans une relation symétrique avec les étudiants. La discussion de cas est une expérience enrichissante pour les étudiants et pour l'enseignant. Toutefois, Healy et McCutcheon précisent dans leur conclusion. « However, there is a need for research to provide greater insight into the use of case studies in practice. » (Healy et McCutcheon, 2010, p. 565)

Dans une recherche visant la modélisation des conceptions des enseignants au sujet de la discussion au sens large, un échantillon ciblé de six enseignants du secondaire en sciences sociales qui déclarent utiliser la discussion comme méthode pédagogique a été

constitué (Larson, 2000). Au cours d'un entretien, ces enseignants parlent librement de leur définition d'une discussion en classe et décrivent ce qu'est une discussion réussie ou ratée. Pendant une seconde activité de protocole de pensée à voix haute, les enseignants replacent dans l'ordre cinq vignettes représentant des interactions en classe. Ils les classent en ordre croissant en débutant par celle qui représente le mieux le type d'interaction qu'ils ont avec les étudiants. À partir de cette première vignette, ils décrivent des interactions types vécues avec leurs étudiants qui illustrent la correspondance entre leur enseignement et leur choix de la vignette.

Dans cette recherche, Larson (2000) distingue six types de croyances. La discussion est 1) une récitation, 2) une conversation dirigée par la personne enseignante, 3) une conversation ouverte, 4) une série de réponses à des questions engageantes, 5) une occasion de créer des liens entre la théorie et le monde à l'extérieur de la classe et 6) une mise en pratique d'habiletés de communication. Les résultats indiquent que les conceptions que les enseignants ont de la discussion sont basées en partie sur la visée qu'ils souhaitent poursuivre pendant la classe. « [T]eachers have multiple conceptions of classroom discussion, and [...] each conception serves a different educational purpose. » (p. 675). Les enseignants ne s'en tiennent pas à une seule forme de discussion au cours d'une même activité puisqu'ils poursuivent plusieurs buts. Ils peuvent passer de la discussion de type récitation lorsque le but est de réviser la connaissance retenue et pour ensuite orienter leur questionnement vers le monde extérieur si leur intention est d'aider les étudiants à faire des liens entre la théorie et la pratique. Larson (2000) observe que les conceptions des enseignants sont cohérentes avec les pratiques qu'ils ont déclarées.

Cette étude apporte un éclairage intéressant quant au processus de discussion. Elle précise que l'activité se modifie dans le cours de l'action. En effet, les enseignants vivent plusieurs formes de discussion au cours d'une même activité en fonction des diverses visées poursuivies. Par exemple, la personne enseignante choisit la récitation, puis la conversation ouverte en fonction du but qu'elle poursuit. Toutefois, Larson (2000) n'a aucune certitude à cet effet. Il l'indique lui-même dans la conclusion de son étude: « Considering how teachers use discussion is insufficient when exploring teachers' purposes for classroom discussion. Instead the focus should explore how teachers use and teach discussion. » (Larson, 2000, p. 676). Ce chercheur indique qu'il reste difficile d'éclairer la pratique tangible d'un enseignant en classe par ses pratiques déclarées.

Dans cette série de recherches portant sur les croyances des enseignants, l'une des croyances générales partagées par les enseignants qui utilisent la discussion est que la prise de parole contribue à la construction du savoir chez les étudiants et que cette façon d'apprendre est plus efficiente que l'enseignement magistral (Larson, 1997; Smith, 2005). Certains chercheurs ont observé que les croyances étaient cohérentes avec les pratiques des enseignants (Cengiz, 2007; Healy et McCutcheon, 2010; Lam et Kember, 2006; Leslie, 2011). Ces chercheurs tirent pourtant ces conclusions sur la base de pratiques qui sont auto-déclarées. Il est intéressant de constater que la seule étude où le chercheur effectue également des observations (Cengiz, 2007) conclut que plusieurs actions que les enseignants effectuent dans leur activité n'avaient pas été préalablement rapportées et que parfois, ils étaient même incapables de mener à bien leurs conceptions, ce qui les mettait en « tension ». (Cengiz, 2007, p. 122) Selon ce chercheur, cela suggère qu'il peut être

nécessaire pour ces enseignants de clarifier leurs conceptions au sujet de l'enseignement et de les harmoniser avec leurs buts d'enseignement pour éliminer ces tensions. L'aplanissement des tensions ressenties par l'enseignant par la clarification de ses conceptions présuppose que pour ce chercheur, c'est la cognition qui détermine l'action (Saussez et Loiola, 2008).

Ce type de recherche met de côté un large pan de l'activité des personnes qui mènent une discussion puisqu'elles sont très peu indicatrices de ce qui se passe effectivement en classe. Plusieurs de ces chercheurs sont conscients de cet angle mort et proposent, dans leur conclusion, de poursuivre la recherche « en classe » pour en savoir davantage sur les pratiques effectives des enseignants (Healy et McCutcheon, 2010; Larson, 1997). La prochaine série d'études poursuit en ce sens et s'attarde au processus de discussion et aux actions que posent les enseignants qui mènent de telles discussions.

2.3.5 Les actions des enseignants qui mènent une discussion

Puisque peu d'études se sont attardées à l'activité d'un professeur qui mène une discussion de cas, c'est surtout dans les guides, conseils ou récits de pratique que l'on accède à ce que l'enseignant fait typiquement pendant une discussion de cas (Barnes *et al.*, 1994; Brookfield et Preskill, 2012; Christensen, Garvin et Sweet, 1991; Ellet, 2007; Hansen, 1991; Hollander, 2012; Leonard, 1991; Lynn, 1999; Miller et Kantrov, 1998; Shulman, 1992; Wassermann, 1993; Welty, 1989). Toutefois, certains chercheurs ont fait de ce qui se passe concrètement pendant la discussion de classe leur objet de recherche (Artan, 2007; Badger, 2010; Dawson, 1994; Kuo, 2008; McGraw, 2002; Smith, 2010;

Zhang *et al.*, 2010). Parmi ces études, quatre portent sur des discussion de cas en contexte universitaire (Artan, 2007; Badger, 2010; Dawson, 1994; Smith, 2005). Deux d'entre elles portent sur la discussion comme méthode pédagogique en milieu universitaire (Kuo, 2008; Zhang et al., 2010) et une dernière porte sur la discussion comme méthode pédagogique au secondaire (McGraw, 2002). Ces études ont pour objectif de décrire les caractéristiques de la personne enseignante qui mène habilement une discussion (Kuo, 2008; Smith, 2005), les interactions entre le facilitateur et les étudiants (Artan, 2007; Badger, 2010), les stratégies de questionnement (Dawson, 1994; Smith, 2010; Zhang *et al.*, 2010) ou encore les éléments impliqués dans le processus de facilitation d'une discussion de classe (McGraw, 2002).

Tableau 3. Les études portant sur la façon dont les professeurs mènent une discussion

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Artan, (2007)* É.-U.	Décrire les interactions entre un facilitateur et de futurs enseignants lors de discussions basées sur des cas en classe.	Qualitatif 8 discussions filmées et une entrevue semi-dirigée. Documents d'enseignement. 1 professeur et 23 étudiants.	Interactions: demander, approfondir, accepter, remettre en question, clarifier, paraphraser, valoriser, inviter, référer à et élaborer, guider et soutenir davantage la participation des étudiants aux trois premières discussions. Ce soutien s'estompe au cours du trimestre.
Badger (2010) * É.-U.	Décrire et analyser comment deux professeurs exemplaires facilitent la discussion d'un cas.	Qualitatif Observations en classe et une entrevue semi-dirigée. Un professeur en gestion, un en éducation.	La réflexion de haut niveau est influencée par la maîtrise du contenu et du processus de questionnement par le professeur. Il exerce plus ou moins de contrôle sur le processus selon le bagage antérieur des étudiants.
Dawson (1994) * Canada	Décrire l'interaction entre les étudiants et l'enseignant dans les classes de MBA, discutant des cas.	Mixte Discussions filmées, résultats des étudiants aux examens et score au Watson-Glaser mesurant l'esprit critique. 58 étudiants de MBA	Les questions de niveau inférieur sont plus nombreuses en marketing qu'en Finance. Il existe une forte corrélation entre le niveau cognitif des questions et le niveau cognitif des réponses des étudiants. La majorité des questions posées dans les deux cours étaient de faible niveau cognitif.
Kuo (2008) É.-U.	Identifier les croyances et les pratiques associées à une discussion de classe efficace en milieu universitaire	Qualitatif Documents d'enseignement, entrevues, observations. 4 professeurs en sciences humaines.	La discussion nécessite une bonne connaissance de la matière, une bonne préparation et l'habileté à questionner. Les professeurs écoutent et gèrent les différences tout en maintenant un environnement de classe positif.
McGraw (2002) É.-U.	Étudier le processus de facilitation des discussions chez 2 enseignants du secondaire et les problèmes vécus.	Qualitatif Enregistrements audio et vidéo, journal de bord. Documents : planifications, travaux d'élèves.	Faciliter une discussion implique (a) expliciter les opinions, (b) gérer l'espace, (c) partir des idées des élèves, (d) responsabiliser les élèves, (e) encourager les élèves à se questionner entre eux. Les problèmes : temps et curriculum.
Smith (2010)* É.-U..	Comment les professeurs de gestion développent les connaissances quantitatives des étudiants.	Qualitatif Observations, entrevues, Documents, Harvard et Darden.	Exploiter les lectures, fournir des notes techniques, poser des questions quantitatives, intégrer les théories dans les cas, exposés interactifs, contraindre les étudiants à baser leurs propositions sur des données, des faits, des calculs effectués à partir des données du cas.
Zhang, Lundeborg, Mcconnell, Koehler, Eberhardt, (2010)	Types de questions posées par des facilitateurs discutant des problèmes vécus par des enseignants.	Mixte Six séances filmées; 6 formateurs d'enseignants en sciences.	Les facilitateurs ont posé des questions sollicitant des idées, ont reformulé des idées, clarifié des idées, poussé à l'élaboration, vérifié l'interprétation et établi des liens entre les pratiques des enseignants formés.

Les résultats des études rapportées dans le tableau 3 confirment ce que les guides et conseils au sujet de la méthode des cas proposent aux enseignants qui veulent s'approprier la discussion de cas. Les recherches recensées dans cette partie rapportent des dimensions générales qui entrent en jeu avant et pendant la discussion de cas. Par exemple, avant même de l'entamer, la discussion requiert une grande maîtrise du sujet (Kuo, 2008; Smith, 2010), une préparation minutieuse du matériel exploité (Kuo, 2008; Smith, 2010) et une préparation de l'environnement de la classe (Kuo, 2008). Pendant la discussion, la personne enseignante démontre de l'écoute (Kuo, 2008; Leslie, 2011; McGraw, 2002; Muller, 2000). Elle doit aussi tolérer la différence (Kuo, 2008), soutenir un climat d'apprentissage favorable (Kuo, 2008), questionner habilement (Kuo, 2008; Young, 2014; Zhang et al., 2010) et se retirer graduellement (*scaffolding*) (Kuo, 2008). Ces dimensions générales se traduisent par des comportements à adopter ou des stratégies efficaces qui ont été observées ou rapportées par les enseignants qui mènent des discussions de cas. Ces comportements vont de « learn student names » à « provide lots of opportunities for students to apply analysis strategies they have been taught through class demonstrations » (Kuo, 2008, p. 152)

Ces études donnent toutes accès aux gestes posés par les personnes et parfois aux motifs ou aux visées poursuivies par certains types d'actions ou de questions (Badger, 2010; Kuo, 2008) et l'une de ces études décrit la dynamique de pouvoir et de contrôle dans les pratiques pédagogiques de deux professeurs discutant des cas (Badger, 2010). Toutes ces recherches donnent accès à la partie visible de l'activité de ces professeurs, à leurs gestes, sans rendre compte de leurs visées. Ainsi, elles contribuent plutôt à décrire la tâche,

c'est-à-dire ce que la personne enseignante qui mène une discussion « doit faire » pour mener à bien une discussion de cas en classe, sans toutefois donner accès aux logiques qui les accompagnent. Certaines recherches permettent d'accéder à ce qui est visé par cette activité (Badger, 2010; Kuo, 2008) ou à ce qui motive une façon particulière de mener une discussion (Badger, 2010). Parfois, le motif de l'enseignant est déduit par le chercheur (Kuo, 2008)

[U]ne activité sans conflits est une activité sans possibilités et [...] ce sont ces conflits qu'il faut pouvoir identifier dans l'analyse si l'on veut pouvoir comprendre les latitudes de l'activité, mêmes celles qui lui seront finalement interdites. C'est là qu'il faut sans doute chercher l'énergie vitale du travail humain. (Clot, 1996)

La discussion de cas fait non seulement référence à un travail qui est à faire, mais également à une activité effectuée par le professeur qui a ses propres visées, qui doit composer avec l'activité d'autrui et les effets de son activité sur l'activité d'autrui. Effets qui sont impossibles à planifier et qu'il faudra gérer sur le vif. C'est en partie dans cette dynamique que l'on doit « chercher l'énergie vitale » de ce travail humain. La prochaine partie du chapitre vise à examiner de plus près ce qui peut mettre le professeur en conflit pendant une discussion de cas, donc ce qui peut mobiliser l'énergie vitale de son travail.

2.4 Les tensions inhérentes à la discussion de cas

Il est intéressant de remarquer que dans la littérature sur la discussion de cas, le « dilemme » désigne des réalités bien différentes vécues par ses acteurs. Il peut évoquer

d'abord 1) la mise en tension que les étudiants vivent à la lecture du dilemme de la situation managériale elle-même, 2) les dilemmes provoqués par la discussion de cas et la multiplicité de points de vue contradictoires qu'elle fait émerger et il désigne parfois 3) les options incompatibles que rencontre un professeur pendant qu'il mène une discussion. Ces définitions du dilemme sont abordées dans cette section.

Selon la littérature sur la méthode des cas, la force de la discussion de cas réside dans la confrontation des points de vue des étudiants au sujet du dilemme principal du cas (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett et Norman, 2010; Levin, 1995; Merseeth, 1996). « The major problem should address the central dilemma faced by the managers/owners in the case study. This section should (...) address the key question of 'What is hurting?' (...). » (Menna, 2010, p. 76). La confrontation des perceptions fait émerger, chez les étudiants des dilemmes, souvent chargés en émotions (Leslie, 2011). Un « bon » cas plonge les étudiants dans une situation palpable comportant ses énigmes, sa complexité inhérente et les dilemmes auxquels le manager doit faire face (Rebeiz, 2011). En d'autres termes, les conflits de points de vue, voire les conflits de valeurs, mettent les étudiants en tension, en dilemme.

Le concept de dilemme est également abordé pour décrire ce que vit l'enseignant pendant qu'il mène une discussion de cas. Parmi les sources de dilemmes identifiées, lorsque les réflexions des étudiants sont engagées dans la mauvaise direction, l'enseignant se trouve devant le dilemme de les laisser poursuivre dans cette direction ou de reprendre le contrôle pour les ramener dans la bonne direction. « One dilemma for teachers is their desire to give students the responsibility to direct the discussion, (...), while often wanting

to lead students to particular conclusions related to their own understanding of the subject matter. » (Rossi, 2006, p. 113). Une autre source de dilemme provient de l'évaluation de la participation (Garvin, 1991; Welty, 1989). Si l'on souhaite encourager les étudiants à parler, doit-on pénaliser les contributions qui étaient moins pertinentes? « These are tough issues that go to the heart of the discussion-class dilemma. » (Welty, 1989, p. 49) Est-ce qu'une évaluation équitable consiste à évaluer tous les étudiants de la même façon ou doit-on plutôt respecter les différences individuelles et avoir des standards différents selon les étudiants? Quand l'enseignant évalue, est-il en train d'accorder de meilleures notes aux étudiants dont les idées sont semblables aux siennes? (Garvin, 1991). Bien que ces dilemmes puissent être tranchés très rapidement, ce dernier chercheur estime qu'il s'agit de dilemmes éthiques qui sont loin d'être faciles à négocier si on se met à y réfléchir. Ils surgissent dans tous les détours du processus même de discussion : à qui accorder la parole? Comment équilibrer les besoins individuels et les besoins du groupe? Comment réagir devant des contributions déplacées ou simplement erronées? En tant qu'enseignant, doit-on participer à la discussion? Doit-on questionner davantage un étudiant dont on doute des capacités à défendre sa position au risque de le dévaluer aux yeux des autres étudiants? Des valeurs profondes sont en jeu. « *Subtle decisions can have major impacts.* » (Garvin, 1991, p. 188) Discuter des questions controversées avec les étudiants met inévitablement l'enseignant en situation de dilemme. « (...) [T]hey cannot be avoided. The task of the teacher is to find ways to adjust to the challenges posed by the dilemmas and take action. » (Rossi, 2006, p. 114) Le professeur qui mène des cas ne peut pas réfléchir longuement dans le feu de l'action. Il doit trancher rapidement.

Cette question des dilemmes vécus par les enseignants n'a pas été abordée directement dans la littérature scientifique concernant la discussion de cas en classe. Toutefois, dans les études recensées dont il a été question précédemment, l'une de ces recherches a remarqué, dans ses résultats, des « tensions » vécues par certains enseignants utilisant la discussion dans un autre contexte que la discussion de cas. Dans ce cas-ci, la tension était reliée au souhait de laisser davantage le contrôle de la discussion aux étudiants, mais de devoir également terminer avant la fin de la séance. L'une des enseignantes précise comment elle vit cette situation. « I'm very guilty of when they're not getting where I want them to go, to get impatient [...] and giving them what I want them to get, because [...] you only have so much time, and we need to make sure we get to this certain point [...]. » (Cengiz, 2007, p. 105). Ainsi, dans l'action, l'enseignante prend son contexte en considération et effectue des choix différents de ce qu'elle souhaiterait faire, compte tenu des circonstances qu'elle rencontre. Ces conflits sont autant de carrefours auxquels font face les enseignants et ils nous permettent de comprendre pourquoi le processus de discussion est parfois décrit comme étant *the art and craft of teaching* (Eisner, 1983). Toutefois, il est intéressant de remarquer que bien qu'elle soit connue dans la littérature sur la méthode des cas, la question des dilemmes auxquels les professeurs font face n'a pas été abordée de front dans la recherche portant sur la discussion de cas.

Les tensions que provoque la discussion de cas ne sont pas l'apanage de ces enseignants. C'est dans les tensions chez les travailleurs entre « ce qu'on demande » à la personne (la tâche) et ce que « ça lui demande » pour la réaliser (Hubault, 1995) que l'analyse ergonomique de langue française trouve sa source. Agissant dans cette

dichotomie, la personne est constamment soumise à un conflit de logiques (Hubault, 1992, 1995) et sa compétence réside dans sa capacité à trouver, par des « compromis opératoires » le moyen de gérer ces conflits; ce qui constitue son activité (Hubault, 1995). Ces conflits, que d'autres auteurs appellent « dilemmes » sont omniprésents et sont provoqués par les contraintes de l'environnement et leur caractère contradictoire. « (...) [U]n dilemme est l'expression d'une situation tragique et inéluctable au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement, mais se révèlent incompatibles mutuellement. » (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001, p. 2) Dans son travail, la personne enseignante doit atteindre un but dans un temps prescrit et « composer avec plusieurs logiques et plusieurs temporalités. » (Amigues, 2009, p. 14) . Par exemple, pour les enseignants, la double centration sur le groupe et sur chaque étudiant nécessite des compromis concernant le développement de la classe comme entité et l'évolution des individus, tous différents, qui la composent (Ria et al., 2001; Tardif et Lessard, 2004) est inéluctable. La personne enseignante débat et tranche ce type de contradiction dans l'action. Mieux connaître ces dilemmes pourrait apporter un regard différent de celui indiquant « ce qu'il faut faire » pour discuter un cas. En effet, mieux explorer « ce que ça demande » à la personne pour y arriver tout en creusant la façon dont elle tranche les dilemmes dans l'action pourrait apporter une contribution permettant de mieux comprendre en quoi consiste « discuter un cas » en classe.

3. L'INTENTION DE RECHERCHE

Si l'on porte un regard sur la recherche scientifique qui s'est effectuée sur la discussion de cas teinté par l'ergonomie, on observe que le pan de la recherche qui s'est

attardé à l'efficacité de la discussion de cas en classe a porté son regard sur les résultats des étudiants sans porter attention à l'expérience de discussion de cas. Ainsi, ces recherches ne contribuent pas à la compréhension de cette activité. Puis, la seconde série de recherches portant sur les croyances des enseignants a documenté ce que les enseignants souhaitent réaliser dans la discussion de cas, sans porter de regard sur l'activité concrète des enseignants en classe. Elle nous donne accès à la façon dont la personne a réinterprété, pour elle-même, ce qui est à faire. C'est une représentation anticipatrice de ce que la personne pense pouvoir faire et souhaite faire, mais cette représentation n'est pas mise en actions. Les représentations sont retirées de leur contexte. Ces chercheurs postulent que la source de l'action se situe dans les croyances de l'enseignant. Ainsi, ces études postulent que les croyances de l'enseignant déterminent ses actions. Une seule étude portant sur les croyances a également documenté ce que les enseignants faisaient en classe (Cengiz, 2007). Cette étude a remarqué que l'enseignante posait des actions entrant en contradiction avec ce qu'elle souhaitait vraiment faire, mais selon la posture épistémologique du chercheur, cette dissension est un accident peu souhaitable qui devrait moins se produire si l'enseignante aligne ses croyances et ses buts d'enseignement. La dernière série de recherches sur les actions des enseignants qui mènent une discussion a décrit amplement les gestes que pose l'enseignant talentueux. Elles contribuent à confirmer ce que les guides professionnels nous indiquent au sujet de ce qu'il faut faire pour bien mener une discussion de cas. Lorsque ces études donnent également la parole à l'enseignant, c'est pour documenter ses actions et ses buts. Puis, le problème des études et autres écrits qui documentent les stratégies utilisées par les professeurs talentueux, c'est qu'elles recommandent tout et son contraire. Par exemple, le professeur doit laisser de la latitude aux étudiants dans la discussion tout en

contrôlant la discussion (Dawson, 1994; Desiraju et Gopinath, 2001; Smith, 2005). « A good discussion leader in this sense encourages a kind of "controlled spontaneity"-maintaining the right balance between free-wheeling discussion and control. » (Welty, 1989, p. 47) Il doit provoquer des émotions (Garvin, 2003; Herreid, 2011), mais ne pas faire vivre aux étudiants des émotions négatives qui les mettraient sur la défensive (Badger, 2010) ou qui rendraient l'atmosphère de la classe intimidante (Smith, 2005). Il doit amener l'étudiant à clarifier sa pensée par une argumentation dévoilant ses logiques (Artan, 2007) tout en faisant parler le plus grand nombre d'étudiants possible (Artan, 2007; Dawson, 1994; Desiraju et Gopinath, 2001). Prodigés hors de leur contexte, les conseils ne peuvent pas aider les professeurs à s'approprier la discussion en classe puisqu'ils passent sous silence la façon dont les professeurs s'y prennent précisément pour naviguer entre ces dilemmes et les trancher. Les guides pratiques et les recherches recensées ne permettent pas d'accéder aux moments où l'action ne correspond pas à la visée prévue ni à ce que l'enseignant fait dans ces situations pour rétablir la situation. Ces « tensions » ou « dilemmes » pourraient être très importants pour comprendre la nature concrète de l'activité d'un professeur qui mène une discussion.

Le regard ergonomique, qui s'intéresse principalement aux conflits de logiques et aux façons dont les personnes s'y prennent pour les négocier, permet de constater que certaines des études scientifiques abordées précédemment ont constaté l'existence de ces dilemmes sans s'y attarder. À cet égard, la présente étude propose d'accorder davantage d'importance à ce que la personne fait concrètement, aux dilemmes qu'elle rencontre et à la façon dont elle les règle dans l'action. Les actions de l'enseignant, ses visées et ses

dilemmes doivent être contextualisés. Il est intéressant de remarquer que dans leurs conclusions, certains chercheurs constatent que ces connaissances ont besoin d’être situées dans des contextes pour être mieux comprises : « (...) [T]his paragraph presents intriguing alternatives that beg for situationalities⁴. Here is an opportunity for you to contribute to the common knowledge base about discussion teaching. » (Reigeluth et Carr-Chellman, 2009, p. 112) La présente recherche vise à apporter une contribution à ce niveau.

Tenant compte de ce qui précède, le but général de cette recherche est de :

Comprendre l’activité d’un professeur qui mène une discussion de cas.

Le prochain chapitre examine de façon plus approfondie l’appareillage conceptuel pouvant permettre d’éclairer et creuser cette visée.

⁴ Reigeluth et Carr-Chellman (2009) définissent ce terme de la façon suivante : « *All aspects of an instructional context that are useful for deciding when and when not to use a particular instructional method. Each individual aspect of the context is referred to as a “situationality.” Collectively, they are the “situation.”* » (p.21)

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à présenter les outils théoriques et conceptuels qui permettront de mieux comprendre comment accéder à l'activité des professeurs qui mènent une discussion de cas en contexte tout en conceptualisant les incertitudes constantes auxquelles ils font face dans l'effectuation de l'action. Dans un premier temps, les concepts relatifs à l'analyse du travail de façon générale et plus précisément ceux appartenant à la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française seront d'abord situés dans le temps, puis présentés et décrits. Ils contribuent à cerner comment l'activité de la personne enseignante peut échapper en partie aux chercheurs qui s'attardent à la façon dont les enseignants mènent une discussion en classe. Dans un deuxième temps, puisque l'analyse ergonomique de langue française ne conceptualise pas à proprement parler l'activité (Clot, 2009), le concept de cognition en pratique (*cognition in practice*) (Lave, 1988) cernera les contours de l'activité de la personne enseignante et son évolution dans son contexte. Cette démarche permettra de discuter plus théoriquement de l'objet de recherche.

1. L'ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Depuis le début du XXe siècle, l'analyse du travail a connu un certain nombre de courants épistémologiques qui se sont inscrits, entre autres, dans les traditions behavioristes, cognitivistes, constructivistes et situées.

En 1909, Taylor est le premier à donner naissance à la science du travail (Theureau, 1992). Il analyse des tâches en entreprise en procédant par l'observation directe des

comportements des travailleurs (chronomètre à l'appui) tout en prenant soin d'obtenir leur accord. Ses résultats servent à établir des temps moyens requis pour effectuer des mouvements (comportements). Dans ce contexte idéologique dominé par le courant behavioriste, l'analyse du travail est un regard extérieur et asymétrique du chercheur sur une situation de travail dans laquelle il observe les comportements du travailleur. L'action correspond à ce qui est observable et descriptible dans le comportement des travailleurs, sans tenir compte de leur parole (Theureau, 1992). Theureau reconnaît à Taylor le fait que, malgré les récupérations discutables que d'autres feront de sa méthode, ce chercheur a la particularité d'étudier le travail dans sa situation naturelle, ce qui était peu commun dans un contexte de recherche de tradition behavioriste.

À partir des années 50, le travail dans l'industrie s'est transformé et le secteur tertiaire a pris de plus en plus d'importance. En 1955, Ombredane et Favergé inaugurent la tradition d'analyse du travail en ergonomie dite de langue française en publiant un ouvrage phare : *L'analyse du travail, facteur d'économie humaine et de productivité*. Du modèle behavioriste ambiant : S-O-R (stimulus – opération – réponse), ils prennent l'opération pour objet d'étude. « [L]'opération y est effectivement l'objet de l'étude, dans ce qu'elle révèle de l'évolution de la relation entre un individu et une situation de travail » (Lacomblez, 2015, p. 108). Deux perspectives sont à distinguer dans l'analyse du travail : le quoi et le comment. « Qu'est-ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs que l'on considère le font-ils ? » (Ombredane et Favergé, 1955, p. 2) Le paradigme épistémologique est qualifié de néo-behavioriste. Contrairement à Taylor qui ne prend en compte que le comportement et le temps que le travailleur prend pour l'exécuter, ils introduisent la composante perceptive de l'activité par la notion de « signal » qui correspond à la signification donnée par la personne à l'élément perçu (Ombredane et Favergé,

1955, p. 8). Leur méthodologie comprend une observation libre et des entrevues avec les travailleurs avant la collecte de données qui sert à créer des catégories qui serviront lors de la collecte de données. (Ombredane et Faverge, 1970 dans Theureau, 1992). Ombredane et Faverge distinguent la « tâche prescrite », ce qui est demandé, de la « tâche effective », soit ce qui est effectivement fait par le sujet, c'est-à-dire son activité. Ils proposent ainsi la distinction fondatrice entre tâche et activité, pratiquée à cette époque sur des tâches peu complexes étroitement définies (Leplat, 2003).

1.1 L'action située

Le mouvement de l'action située est en marge de l'ergonomie, mais ses travaux marqueront un virage important dans l'analyse du travail de tradition de langue française. Ce mouvement apparaît aux États-Unis vers la fin des années 80 sous la plume d'anthropologues et de psychologues du développement (Lave, 1988; Rogoff et Lave, 1984; Suchman, 1987). Le coup d'envoi du courant situé est généralement associé aux travaux de Lucy Suchman et plus particulièrement à son ouvrage *Plans and Situated Actions : The Problem of Human-Machine Communication* (1987). Son ouvrage propose moins un modèle théorique qu'une remise en question de la métaphore de l'homme comme système de traitement de l'information et de la place du plan dans l'action.

Suchman remet donc en question le statut du plan dans la détermination de l'action des personnes. À cette époque, Suchman, anthropologue de formation et chercheuse pour le centre de recherche de Xerox à Palo Alto, a pour mandat de comprendre comment les usagers interagissent avec un photocopieur assorti d'un système informatisé de résolution de problème qui indique aux

usagers comment l'utiliser. Le système d'accompagnement du photocopieur est basé sur un modèle d'intelligence artificielle répondant aux plans anticipés chez les usagers. C'est en adoptant une approche anthropologique et en observant les usagers dans leur environnement qu'elle soulève un très grand nombre de questions et d'hypothèses au sujet de la planification dans l'action. Les usagers du photocopieur ont bien un plan en tête, mais une fois dans la situation, ils co-construisent l'exécution du plan avec ce qu'ils comprennent des messages émis par le photocopieur. Les travaux de Suchman mettent en évidence le caractère « opportuniste » et « improvisé » de l'action humaine dans son contexte, ce qui est contraire à la conception cognitiviste du plan de l'action comparé au programme informatique de l'ordinateur. Ses observations l'autorisent à soulever des questions importantes pour son époque.

While attributing the plan to the actor resolves the question of the plan's status, however, it introduces new problems with respect to what we actually mean by "purposeful action". [...] [H]ow do we account, on the one hand, for a prior intent to act which may never be realized, and on the other, for an intentional action for which we would ordinarily say no plan ahead of time? (Suchman, 1987, p. 37-38)

Selon Suchman, l'action ne se résume pas à l'exécution d'un plan ou d'une intention préalablement établie. Le plan est une ressource parmi d'autres dans la conduite de l'action (Relieu, Salembier et Theureau, 2004; Suchman, 1987). L'action est située. « [T]he organization of situation action is an emergent property of moment-by-moment interactions between actors, and between actors and the environments of their action. » (Suchman, 1987, p 179). Le sens que prend l'action et les ressources qui sont nécessaires à son interprétation sont interreliés et situés

dans une situation particulière (Darses, Falzon et Munduteguy, 2004). Cet ouvrage marque un tournant dans son époque largement dominée par le courant cognitiviste (Theureau, 2000) et, de ce fait, avalise l'intérêt de la compréhension de l'activité dans son environnement social, porteur d'opportunités, qui était négligé jusque-là dans l'analyse ergonomique du travail (Béguin et Clot, 2004).

1.2 La tâche et l'activité

Dans l'analyse du travail ergonomique, la « tâche » est ce qui est à faire et véhicule l'idée de « prescription », qui sont des directives, des normes, voire des obligations (Leplat et Hoc, 1983). La tâche peut être diffusée par divers moyens. Le niveau de détail peut être très général ou au contraire, très précis. Il est important de remarquer que dans le milieu universitaire, les prescriptions sont peu nombreuses, exception faite de programmes où les approches pédagogiques sont imposées. Pour une même tâche, il peut exister plusieurs prescriptions provenant de diverses sources. Lorsque Yvon et Garon (2006) documentent le travail des professeurs de philosophie au lycée, ils constatent rapidement que la tâche est bel et bien énoncée par le programme, mais que les procédures ne sont pas prescrites.

Si celles-ci ne sont pas définies par l'organisation du travail, cette élaboration revient au professionnel, ce qui implique à la fois un travail de conception et de réalisation de la tâche. Quand les procédures existent, il est possible de les adapter, voire de s'en affranchir. [...] La mobilisation psychologique est doublement convoquée : dans la conception des procédures (et non dans leur re-conception, ce qui est classique en ergonomie) et leur mobilisation dans l'action

(application avec adaptation). On peut imaginer le coût que représente cette activité pour chaque enseignant. (Yvon et Garon, 2006, p. 59)

Ainsi, comme bien d'autres activités, les prescriptions concernant le travail de l'enseignant en milieu universitaire, peuvent être très générales et comporter une bonne part d'implicite (Leplat et Hoc, 1983). Elles devront souvent être « redéfinies » par la personne (Leplat, 2004). Dans ce contexte, le « comment faire », c'est-à-dire les moyens pour y arriver, doit être comblé par la personne.

Le pendant de la tâche, soit l'« activité », correspond à la tâche effective, c'est-à-dire ce qui est pris en compte par la personne. Selon le *Vocabulaire d'analyse de l'activité*, l'activité est un : « ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion. » (Barbier, 2011, p. 25) De toutes les sources de prescriptions, la tâche effective correspond à la définition que la personne se donne de la tâche qu'elle doit faire. « [L]a tâche effective représente le but et les conditions effectivement intériorisés par le sujet : elle est alors du domaine du subjectif. » (Leplat et Hoc, 1983, p. 56).

L'analyse de l'activité « procède d'une observation de la situation, des gestes, mais aussi d'un dialogue, d'entretiens avec les travailleurs, en situation de travail, pour qu'eux-mêmes expliquent le fonctionnement d'une machine, tel déplacement physique, telle opération manuelle. » (Yvon et Garon, 2006, p. 54) Elle vise à identifier ce que font concrètement les

acteurs en situation et permet d'analyser l'activité concrète de la personne en confrontant son discours à la réalité de l'action (Van der Maren et Yvon, 2009).

1.3 Le dilemme et le compromis opératoire selon l'analyse ergonomique

Selon l'ergonomie, la personne qui travaille n'est pas un exécutant, mais un « opérateur » (Astier, 2003; Brangier, Lancry et Louche, 2004; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001; Noulin, 2002) au sens où elle gère des contraintes en situation. Elle « ne les subit pas passivement, elle apprend en agissant, elle adapte son comportement aux variations tant de son état interne que des éléments de la situation (...), elle décide des meilleures façons de procéder, (...) en bref, elle opère » (Noulin, 2002, p. 27). L'écart entre ce qu'elle doit faire et ce qu'elle effectue concrètement met au jour des « dilemmes ». Dans l'analyse ergonomique du travail, les dilemmes sont de source extérieure ou intérieure (exogène ou endogène). Un dilemme correspond à « une opposition ou une compatibilité difficile entre deux préoccupations saillantes au sein de l'activité de l'acteur, à une contradiction entre ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire mais n'arrive pas à faire ou ne s'autorise pas à faire. » (Leblanc, 2014, p. 151) Dans l'activité enseignante, les dilemmes peuvent être liés aux incompatibilités a) entre les cibles d'apprentissage elles-mêmes; b) entre les cibles d'apprentissage et les conditions d'enseignement et c) entre les conditions d'enseignement et les exigences propres aux situations d'apprentissage (Durand, 1996 dans Ria et al., 2001). Prenons l'exemple d'un professeur qui mène une discussion de cas. Il souhaite engager le plus grand nombre d'étudiants possible dans la discussion, aspiration légitime pour une personne qui mène ce type d'activité, mais dans la réalité de l'activité, ce sont toujours les mêmes étudiants qui participent. Que faire devant ce type

de situation? La personne enseignante vit un « dilemme » : ignorer la situation et poursuivre malgré tout? Agir et tenter de changer le cours des choses? La personne doit trancher et trouver un « compromis opératoire » (Hubault, 1996; Hubault et Bourgeois, 2004; Saujat, 2002; Van der Maren et Yvon, 2009; Veyrac, 2008), soit un moyen qui lui permet de réussir à faire ce qu'elle voulait faire, tout en s'économisant, c'est-à-dire en se réservant de l'énergie (Clot, 2008). Les compromis opératoires :

permettent notamment de faire face aux contraintes de la prescription, d'apprendre dans l'action, de s'ajuster à une variabilité interne (liée à son " propre état) et externe (liée aux situations de travail qui sont aujourd'hui très incertaines). Travailler consiste à réaliser la prescription, mais aussi à « faire avec » la prescription c'est-à-dire à faire ce qu'elle ne prévoit pas et ne dit pas, et avec ce qui n'est pas donné dans l'organisation du travail. (Durand, 2009, p. 840)

La personne tente une action pour « faire avec » la situation et évoluer dans la direction souhaitée. Ces concepts de « dilemme » et de « compromis opératoire » documentent le travail concret de l'enseignant et permettent d'éclairer comment s'effectue l'activité dans son contexte.

Même si l'analyse ergonomique du travail s'intéresse à l'activité, elle ne la conceptualise pas à proprement parler. En effet, tel que rapporté précédemment, l'ergonomie s'est d'abord centrée, dans ses débuts, « sur les rapports homme-machine pour des tâches étroitement définies » (Leplat, 2003). L'importance et l'intégration de l'environnement social à l'analyse sont amenées par les travaux de Suchman (1987). Puis la prise en compte du « sens » de l'activité pour la personne émerge dans les années 1970, portée d'abord par les travaux de Piaget

et Vygotski qui conceptualisent la construction de sens et remettent en question le courant behavioriste des débuts de l'ergonomie (Darses et al., 2004). Ainsi, le concept fondateur d'« activité » s'est chargé de sens différents sous l'influence de ces courants, passant « d'une ergonomie du *comportement* à une ergonomie de l'*activité*. » (Darses, Falzon et MunduteGuy, 2004, p. 195). Pour répondre à notre question de recherche, il sera important de documenter l'activité des personnes et les rapports qu'elles entretiennent avec leur environnement et de comprendre le sens qu'elles attribuent à leur activité.

La « tâche » et l'« activité » s'étudient différemment puisqu'elles renvoient à des rôles tenus par des acteurs différents (Hubault et Bourgeois, 2004). Pour prendre en compte dans son analyse l'interaction entre la personne et son environnement ainsi que le sens que la personne donne à son activité, l'ergonomie fait des emprunts théoriques aux sciences humaines et sociales (Saussez, 2014).

Les emprunts outillant l'analyse ergonomique se différencient par leur granularité très variable passant de cadres très larges, comme l'écart entre tâche et activité, à des cadres très précis visant à modéliser des connaissances procédurales du métier (Darses et al., 2004). Les cadres conceptuels complémentaires se différencient également par leur origine disciplinaire. Ils proviennent de disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, les sciences cognitives ou encore la biologie humaine et appartiennent à des épistémologies bien différentes (Leplat et Montmollin, 2004). Pour répondre à sa question générale, la présente recherche nécessite un cadre conceptuel modélisant les rapports entre la personne et les ressources de son environnement. L'action située, abordée précédemment, pose les jalons d'une activité située dans

un contexte dont les ressources de l'effectuation émergent dans l'interaction de la personne avec son environnement, le plan étant une ressource parmi tant d'autres. D'autres cadres conceptuels sont dits « situés » et proposent d'autres façons de concevoir l'action, la cognition dans l'action et l'apprentissage d'un métier dans l'action. La prochaine section explore la cognition en pratique et le compagnonnage pour proposer une façon de conceptualiser l'activité dans le cadre de la présente recherche.

1.4 La cognition en pratique

La cognition en pratique (Layton, 1994; Mottier Lopez, 2008; Mottier Lopez et Laveault, 2008) (*cognition in practice*, Lave, 1988) met de côté la nature située du comportement de Suchman (Darses et al., 2004) et s'intéresse plus particulièrement à l'activité cognitive des individus dans leur situation naturelle. La cognition est étudiée en action et en situation, c'est-à-dire au cours de pratiques spontanées (Durand, Ria et Flavier, 2002; Theureau, 1992). La cognition n'existe pas en soi, elle est indissociable de la situation. Elle n'existe que dans l'interaction avec elle-même, avec l'environnement physique, social, politique et économique, immédiat et éloigné (Lave 1988; Lave et Wenger, 1991). La dynamique entre la cognition et le contexte est conceptualisée par la relation dialectique entre l'acteur et la situation, qui constitue l'idée centrale du modèle. La relation dialectique signifie que simultanément, l'environnement, tant dans ses aspects sociaux ou matériels, provoque chez l'acteur une action impliquant la cognition. Cette action modifie l'environnement qui modifie la cognition de l'acteur et les significations qu'il attribue à la situation. Les observations de la cognition en pratique ne se font

qu'en contexte et permettent de mieux comprendre comment l'action, la cognition et la situation se co-génèrent.

1.4.1 Le compagnonnage (apprenticeship)

Avant de s'intéresser à la cognition en pratique, Lave étudie la façon dont les tailleurs du Libéria apprennent leur métier par le biais du compagnonnage (*apprenticeship*) qu'elle met en opposition avec la façon dont on apprend à l'école (Lave, 1988). Étienne Wenger, quant à lui, s'intéresse à l'apprentissage social. Lave et Wenger (1991) intègrent le compagnonnage et l'apprentissage social pour dessiner les contours d'une conception de l'apprentissage comme participation périphérique légitime à des activités définies dans le contexte socioculturel d'une communauté. Apprendre c'est d'abord s'initier à la périphérie de la communauté (un groupe social formel ou informel) pour peu à peu se déplacer vers le centre pour contribuer et devenir membre à part entière de la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). L'apprentissage est un processus d'intégration progressif à une entité sociale. Selon Lave et Wenger (1991), l'apprentissage ne peut être isolé de la réalité sociale dans laquelle il s'incarne. L'apprenant est dans une relation d'interdépendance avec le monde, l'activité, le sens, la cognition, l'apprentissage et la connaissance. On reconnaît dans cette notion d'intégration de la personne à une communauté - passant d'une participation légitime périphérique à une contribution à part entière par la négociation de sens avec des personnes centrales dans la communauté - une conception d'inspiration vygotkienne de l'apprentissage dans laquelle l'apprenant est initié aux outils culturels par un médiateur (souvent un adulte) qui sera au cœur de la négociation de sens avec l'apprenant.

L'action située, la cognition en pratique et le compagnonnage proposent une autre façon de concevoir l'action, la cognition dans l'action et l'apprentissage d'un métier dans l'action. Ces théories ont été travaillées par certains chercheurs qui en ont repris les principes fondateurs pour proposer des théories de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu formel par les concepts d'apprentissage situé, de cognition située et compagnonnage cognitif.

2. L'ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à mieux comprendre la relation dialectique entre la personne enseignante qui mène une discussion de cas en classe et son contexte. La théorie de la cognition en pratique considère que la cognition de l'acteur est indissociable de son contexte puisqu'ils sont dans une relation dialectique constante. Dans cet ordre d'idées, le cadre théorique de la présente recherche par sa façon d'appréhender la réalité se situe dans une perspective épistémologique interactionniste « qui postule que le comportement humain ne se comprend qu'en relation avec les significations que les personnes attribuent aux choses et à leurs actions. » (Anadón, 2006). On attribue les racines de cette perspective, entre autres, à Mead (Anadón, 2006; Bronckart, 2010) et à Dewey (Bronckart, 2010), reconnus pour leur perspective moniste de la cognition. Ils refusent de l'isoler et de la séparer du corps et de la situation dans laquelle elle se déploie (Dewey, 1929). L'interactionnisme met l'accent sur l'interaction entre la pensée consciente de l'acteur, son environnement physique et social (Bronckart, 2010). Les actes des individus sont construits dans le temps et dépendent en partie de l'environnement et de ce que les autres font dans la situation. Les personnes ne sont pas simplement influencées par les autres, elles influencent aussi les autres et l'environnement au fur et à mesure qu'elles agissent.

Toutefois, selon cette perspective, l'activité humaine n'est pas causée seulement par l'interaction avec les autres et l'environnement, mais aussi par l'interaction avec les idées, les attitudes et les valeurs de l'acteur (Charon, 2004). La personne agit en fonction de ce qu'elle pense, en fonction de la façon dont elle définit la situation dans laquelle elle est. Cette définition peut être influencée et modifiée par son contact avec les autres avec qui elle interagit.

3. LA COGNITION EN PRATIQUE DANS L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Les recherches scientifiques portant sur les pratiques des enseignants qui mènent une discussion en classe analysées précédemment ont cherché à modéliser ces pratiques en identifiant les actions efficaces sans inclure, dans le modèle final, les rapports entre ces pratiques et la discussion dans son contexte. La présente recherche vise non seulement à cerner les pratiques des enseignants, plusieurs recherches et guides ont déjà apporté ce type de réponse, mais surtout à comprendre les rapports entre les pratiques enseignantes et l'environnement. La cognition en pratique les conceptualise par « la relation dialectique » entre la personne (personne-agissant), les ressources qu'elle mobilise (ressources structurantes) et son environnement, lui-même traduit par les concepts d'*arena* et de *setting*.

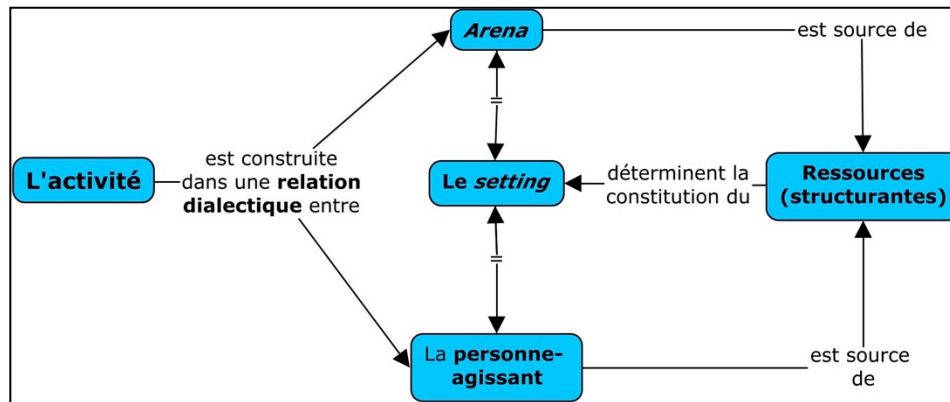


Figure 1. La cognition en pratique selon Lave : un modèle de l'activité

Ainsi, le *setting* est le milieu d'action qui émerge de la relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources qui, dans son environnement (*arena*), structurent cette activité. Avant de décrire la relation dialectique, il est nécessaire de présenter les concepts d'*arena*, de *setting*, et de ressources structurantes. La figure 1 illustre la façon dont ces concepts sont articulés dans la cognition en pratique. Les concepts d'*arena*, *setting*, ressources structurantes et la relation dialectique qui les unit sont décrits dans les prochaines sections.

3.1 L'*arena*

L'*arena* est l'espace objectif dans lequel une personne évolue (Clot, 2006; Engeström, 1993; Lave, 1988; Mottier Lopez, 2008). Selon la cognition en pratique, l'*arena* fait autant référence aux éléments physiques ou sociaux directement en contact avec la personne (les objets tangibles et les personnes qui composent l'environnement) qu'à des éléments intangibles qui sont plus éloignés de la personne en action, par exemple le contexte social, symbolique, culturel et historique qui sont présents à travers la configuration des lieux et les actions des autres personnes présentes dans l'action (Durand et al., 2002; Lave, 1988; Mottier Lopez, 2008; Theureau, 2004).

Ces réalités physiques, sociales, économiques, culturelles et symboliques peuvent potentiellement infléchir en habilitant ou en contraignant l'activité de la personne-agissant.

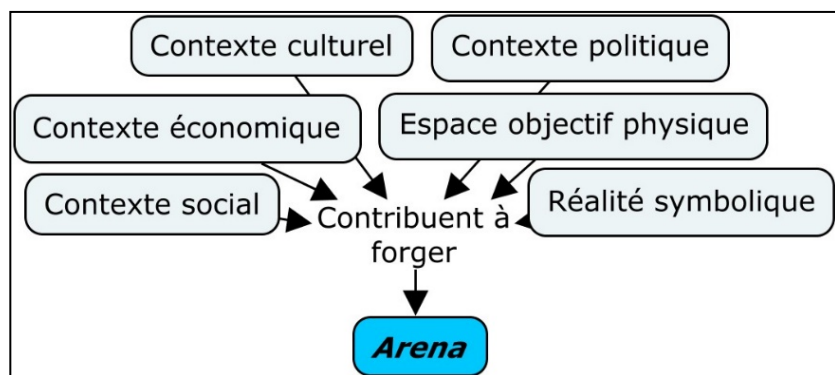


Figure 2. L'*arena*

Les espaces physiques dans lesquels les humains évoluent ont été conçus par d'autres humains qui ont imaginé, au mieux de leur connaissance, comment on y vivrait. L'espace physique d'un établissement universitaire, soit la configuration des salles de classe, le mobilier choisi, le matériel multimédia mis à disposition des professeurs, sont des composantes physiques qui sont le fruit d'une réflexion qui peut avoir été influencée par les ressources financières disponibles, les expériences antérieures vécues dans des milieux semblables, les activités que l'on souhaite y voir se produire, les valeurs des décideurs, des règles et normes en vigueur, etc. Il en résulte un milieu de vie dont les caractéristiques physiques et symboliques de base sont données. Outre l'espace physique donné, l'université est dotée d'une réalité sociale. C'est-à-dire que les autres personnes qui occupent le lieu, les collègues, les étudiants, les administrateurs, font aussi partie de l'*arena*. Toutes ces personnes sont en activité et leur activité est infléchiée par des règles, des normes, des valeurs, des intérêts, des contraintes et leur activité infléchit celle des

autres. L'*arena* comprend donc les caractéristiques historiques, physiques et symboliques de l'espace et des personnes qui évoluent dans cet espace. Le simple fait d'avoir la charge d'enseignement d'un cours en milieu universitaire apporte son lot de contraintes, de ressources structurantes. Planifier chacune des séances, mettre des ressources à la disposition des étudiants, faire le suivi de chaque étudiant pour évaluer ses apprentissages sont des exemples de contraintes qui sont implicites et qui sont associées au simple fait d'enseigner en milieu universitaire. Puis, un professeur évolue dans une faculté, un département qui a ses propres normes, où certaines façons de faire sont adoptées et d'autres désapprouvées. Le statut social d'adjoint, d'agrégé ou de titulaire peut également avoir un impact sur l'activité de la personne-agissant. « [A]renas of activity [...] are products of the contradictions of political economy and sociocultural structuring, and persons-acting are caught in subjectively contrived versions of the same contradictions, out of which activity is (dialectically) fashioned. » (Lave, 1988, p. 147) L'*arena* est constitué d'éléments qui sont souvent intangibles pour un observateur, mais qui peuvent être agissants pour la personne, c'est-à-dire qu'ils peuvent influencer, à son insu ou sciemment, le cours de son activité. L'*arena* est l'une des sources des ressources structurantes prises en compte par la personne dans son *setting*.

3.2 Le *setting*

Le *setting* fait référence à la dimension subjective de l'*arena* pour la personne-agissant. « [A] setting is conceived here as a relation between acting persons and the arenas in relation with which they act. » (Lave, 1988, p. 150) Selon Barbier (2000), le chercheur atteint une partie de l'*arena* par le travail d'observation et d'interprétation extérieurs, mais parvient au *setting* en

accédant aux significations que la personne accorde à son activité. Les éléments qu'une personne-agissant considère dans son activité, soit certaines ressources structurantes parmi plusieurs possibles, entrent dans la constitution de son *setting*. L'*arena* peut donc être décrite en partie par l'observation extérieure, tandis que le *setting* ne peut être décrit qu'en accédant à la parole de l'acteur au sujet de son activité.

Le *setting* est une façon de conceptualiser les relations entre la personne-agissant et son *arena*. « [A] setting is not simply a mental map in the mind of the (person). Instead, it has [...] a potential for realization only in relation to (persons') activity. » (Lave, 1988, p. 152-153) Chaque personne qui évolue dans ce même *arena* se construit un *setting* unique. L'activité de toutes les personnes-agissant contribue à la modification lente, mais continue, de cet *arena*. C'est-à-dire que les activités des personnes contribuent à modifier l'espace physique partagé, la culture d'un département, d'une institution, voire ses décisions politiques. Outre la personne-agissant, les ressources structurantes constituent le second élément central constituant le *setting*.

3.3 Les ressources structurantes

L'activité de la personne est modifiée par des ressources structurantes (*structuring resources*) (Lave, 1988, 1991) qui contribuent à « structurer » ou infléchir son activité. « *In practice, such resources are to be found not only in the memory of the person-acting but in activity, in relation with the setting, taking shape at the intersection of multiple realities, (...).* » (Lave, 1988, p. 97-98) Les ressources « potentiellement » structurantes peuvent émerger de la cognition de la personne, sous la forme de schèmes d'action, de règles, fins, moyens, valeurs, être issues d'activités antérieures réalisées dans un *setting* semblable ou peuvent résider dans

l'*arena* sous formes de contraintes⁵ liées au lieu physique, aux pratiques culturelles inhérentes à ce lieu ou aux autres personnes constituant cet environnement. Parmi toutes ces ressources « potentiellement » structurantes, certaines seulement seront effectivement mobilisées dans la relation dialectique entre la personne et l'*arena*. En d'autres mots, une quantité importante de ressources sont potentiellement structurantes, mais elles deviennent des « ressources structurantes » seulement si elles sont effectivement prises en compte par la personne dans son activité concrète. Certaines fins planifiées par la personne-agissant peuvent se concrétiser si le *setting* en offre les potentialités (Suchman, 1987). Si l'on prend l'exemple d'un professeur qui, avant d'amorcer la séance, déplace une table pour pouvoir mieux circuler et jette un dernier coup d'œil au plan de sa séance. Il supprime la contrainte de la table pour se déplacer à sa guise. Le plan de la séance est une « contrainte » qui est une ressource capacitante. Une fois la séance amorcée, il prend en compte des éléments tels que les contributions verbales des étudiants et l'effet observable de son activité sur les étudiants par leur réaction non verbale et fait de son mieux pour atteindre ou abandonner les finalités prévues. L'espace physique effectivement exploré par ce professeur, les normes en vigueur dans son contexte ayant influencé son action, les éléments pris en compte dans le plan de sa séance, les contributions verbales des étudiants, leurs réactions non verbales et les effets de l'activité du professeur sont des ressources qui composent son *setting* et qui (re)mettent son activité en mouvement.

La suite de l'activité d'une personne enseignante est ainsi motivée par ce qu'elle prend en compte dans l'immédiateté du moment, par exemple dans la réponse d'un l'étudiant ou de ce

⁵ Les contraintes ne revêtent pas ici un sens nécessairement négatif. Une contrainte peut également être capacitante, c'est-à-dire qu'il peut s'agir également d'une ressource permettant d'agir.

qu'elle observe chez les autres étudiants. La finalité (*end*) qui structurera la suite de l'activité se génère dans l'action et est atteinte par un moyen (*means*) qui la rendra possible ou non. Les moyens et les fins font partie des ressources structurantes de l'activité de la personne. Les moyens mobilisés par la personne pour poursuivre son activité et les fins qu'elle vise à atteindre sont constitués dialectiquement par la personne-agissant en relation avec son *setting*. Ainsi, il est impossible de séparer les moyens mobilisés des fins auxquelles ils mènent dans la situation, ni de les séparer de la situation elle-même. Les moyens et les fins font partie des ressources structurantes de l'activité de la personne.

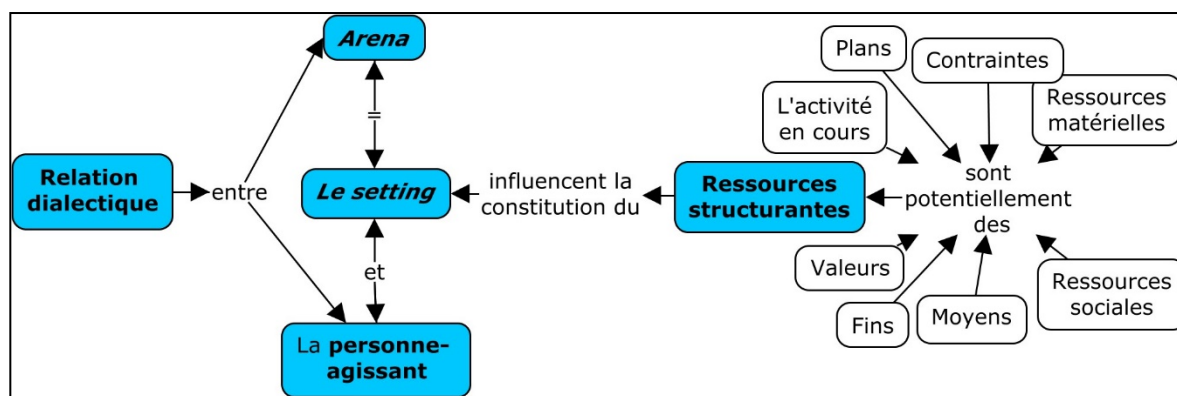


Figure 3. Les ressources structurantes

Tel que montré dans la figure 3, les ressources sont de natures diverses. Elles deviennent structurantes à partir du moment où elles infléchissent l'activité de la personne-agissant. Les effets de l'activité en cours sont une ressource pouvant également structurer l'activité à venir. Il est important de préciser que c'est dans une relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources structurantes qu'elle construit son activité.

3.4 La relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources structurantes de son *setting*

La relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources capacitantes ou invalidantes de son *setting* est au cœur de la cognition en pratique. Une relation dialectique est plus qu'une relation d'effets réciproques entre des éléments. Une relation dialectique est une coconstitution (Allal, 2001; Mottier Lopez, 2016) et signifie que simultanément, le *setting* induit chez l'acteur une action et que cette action modifie le *setting*. La cognition n'existe pas en elle-même, mais se construit à l'intersection d'un réseau de relations dialectiques entre la personne-agissant et la situation dans son contexte social et physique (Lave, 1991; Lave, Murtaugh et de la Rocha, 1984; Li, 2016; Mottier Lopez, 2008, 2016; Wenger, 1998a). C'est donc dans une relation dialectique avec son environnement que la personne se construit tout en construisant son activité. Puisqu'une grande partie de cette relation dialectique est invisible pour le chercheur, la prise en compte de la parole de la personne-agissant est cruciale pour mieux comprendre son activité à travers ce qui fait sens pour elle en situation. L'unité d'analyse n'est donc pas l'individu, ni son action, ni sa cognition. L'unité d'analyse est « the (everyday) activity of persons-acting in setting » (Lave, 1988, p. 145). L'activité est conceptualisée en termes de relation dialectique entre l'*arena* et le *setting*. Les ressources structurantes qui entrent en jeu dans la relation dialectique avec la personne peuvent être contradictoires, incompatibles entre elles et générer chez la personne des dilemmes (*dilemmas*). Les compromis pour résoudre les dilemmes sont également constitués dialectiquement par la personne-agissant en relation avec son *setting*.

3.4.1 Les dilemmes tranchés par un compromis

Dans l'analyse ergonomique, les dilemmes émergent dans l'écart entre la tâche prescrite et ce que la réalité permet vraiment de faire. La nature dialectique de leur émergence est davantage éclairée par la cognition en pratique. Selon cette perspective, les contradictions inhérentes à la relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources structurantes peuvent faire émerger, chez la personne-agissant, des « problèmes » que la cognition en pratique appelle plutôt des « dilemmes ». « A problem is a dilemma with which the problem solver is emotionally engaged; conflict is the source of dilemmas. Processes for resolving dilemmas are correspondingly deprived of their assumed universalistic, normative, decontextualized nature. » (Lave, 1988, p. 175) Un dilemme est une situation dans laquelle émerge une contradiction entre deux ou plusieurs ressources structurantes en jeu dans la situation, comme le montre la figure 4.

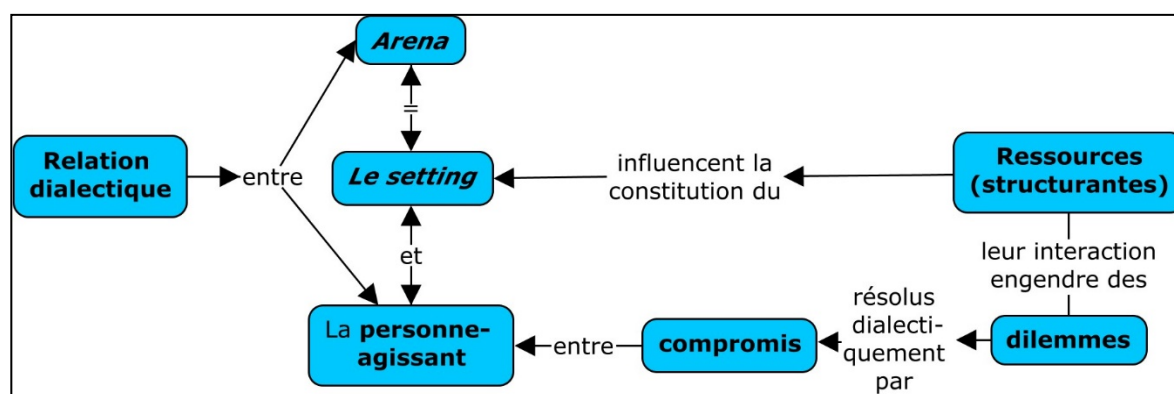


Figure 4. Les dilemmes

Par exemple, le professeur souhaite terminer une activité amorcée avec les étudiants, mais le temps file. « Poursuivre l'activité en cours » et « le temps qui indique la fin imminente de la

séance » sont deux finalités qui sont mises en tension et qui le mettent dans une position de dilemme. Le professeur doit trancher. Voici comment la cognition en pratique (Lave, 1988) conceptualise sa résolution.

It is necessary, in managing contradictory principles, to arrive at a resolution in specific terms and not necessarily in stable ones for a dilemma has no factual solution, no general, in principle, correct answer. It is a matter of conflicting values and viable alternatives, which are neither right nor wrong, and none of which is entirely satisfactory. (Lave, 1988, p.139)

La personne doit trouver une façon de dépasser le dilemme qui n'est pas nécessairement « stable » ou définitive puisqu'il n'y a pas de « bonne réponse », il s'agit plutôt de conflits de valeurs ou de l'impossibilité de concilier deux alternatives. Toutefois, la cognition en pratique ne conceptualise pas la façon dont la personne tranche le dilemme. Selon l'analyse ergonomique, lorsque la personne se trouve devant des conflits de logiques (Hubault, 1995), elle ne peut pas maintenir les dimensions contradictoires et le choix effectué produit une issue insatisfaisante, quelle que soit la décision (Ria et al., 2001). Ce choix insatisfaisant est un « compromis ». Les personnes « n'ont pas le temps de délibérer, de raisonner, de penser et sont donc contraint[e]s à l'emploi de procédures d'urgence, en situation de crise temporelle, ce qui, bien souvent, se traduit par un conflit vitesse / précision et l'adoption de solutions de compromis. » (Durand, 1996, p. 73) D'autres chercheurs parlent de « compromis opératoire », « c'est-à-dire des façons de pouvoir faire face aux exigences immédiates des situations même si ces façons de faire ne sont pas entièrement conformes à quelques-unes des règles et même si elles ne disposent pas de tous les

moyens qui leur seraient nécessaires. » (Gonzalez, Teiger et Weill-Fassina, 2002, p. 253). Les dilemmes peuvent passer inaperçus pour le chercheur. Pour étudier les dilemmes, le chercheur doit accéder, par la parole de la personne-agissant, à ce qui a contribué à structurer son activité, au caractère incompatible entre certaines ressources structurantes, aux moyens déployés et aux fins qui leur sont associées.

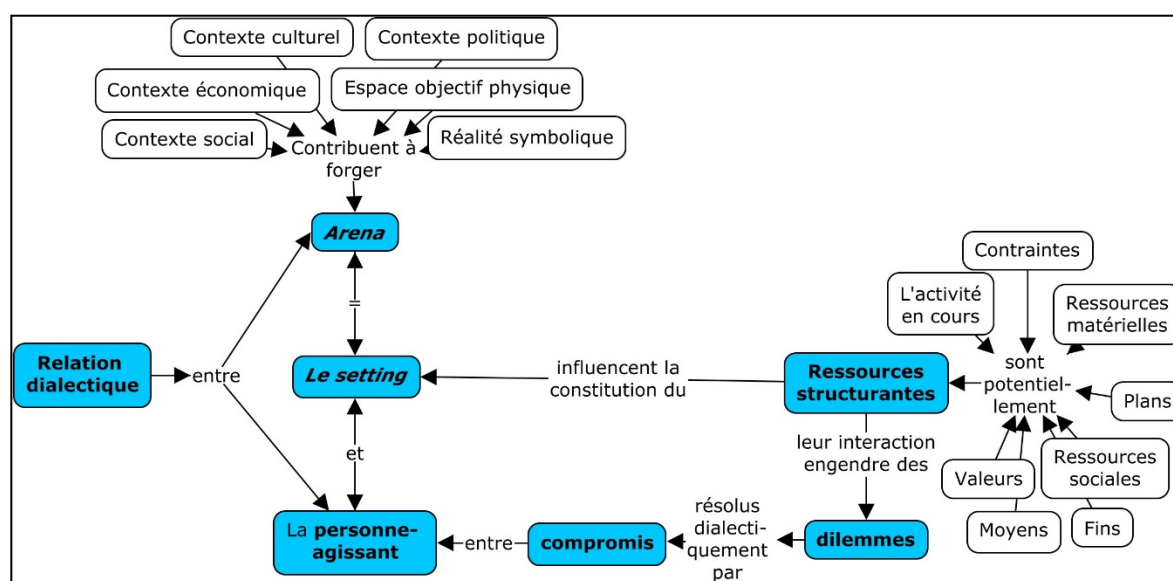


Figure 5. Les rapports entre la personne-agissant, l'arena et le setting

La fin poursuivie par la personne-agissant n'est pas monolithique, mais recèle plusieurs facettes « based on considerations aesthetic, stylistic, functional, procedural, financial, and academic as well as conceptions of self and other, and material conditions of work. » (Keller et Keller, 1993) Lave souligne que les dilemmes ne sont pas tranchés par des moyens qui mettent fin au problème de façon définitive. En situation, la personne-agissant peut décider d'abandonner une fin poursuivie ou de trouver une solution qui réduit l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée, mais sans l'éliminer totalement. La « même » activité prend différentes

formes selon les situations puisqu'elle se déploie dans une articulation de ressources structurantes dont la nature varie d'une situation à l'autre, en proportions différentes.

L'activité cognitive et concrète d'une personne-agissant impliquée dans une relation dialectique avec des ressources composant son *setting* émergeant tant de l'*arena*, de sa cognition que de son activité et dont les contradictions provoquent des dilemmes tranchés par des moyens permettant de poursuivre l'activité constituent la base du cadre théorique utilisé pour analyser les données empiriques de la présente recherche.

4. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, les éléments théoriques qui permettront d'éclairer les zones d'ombre qui demeurent au terme de l'examen de la recherche sur la façon dont les enseignants mènent une discussion de cas ont été présentés. Les concepts retenus apparaissant à la figure 5 seront mobilisés afin de mieux comprendre la relation dialectique entre le professeur et les ressources qui structurent son activité.

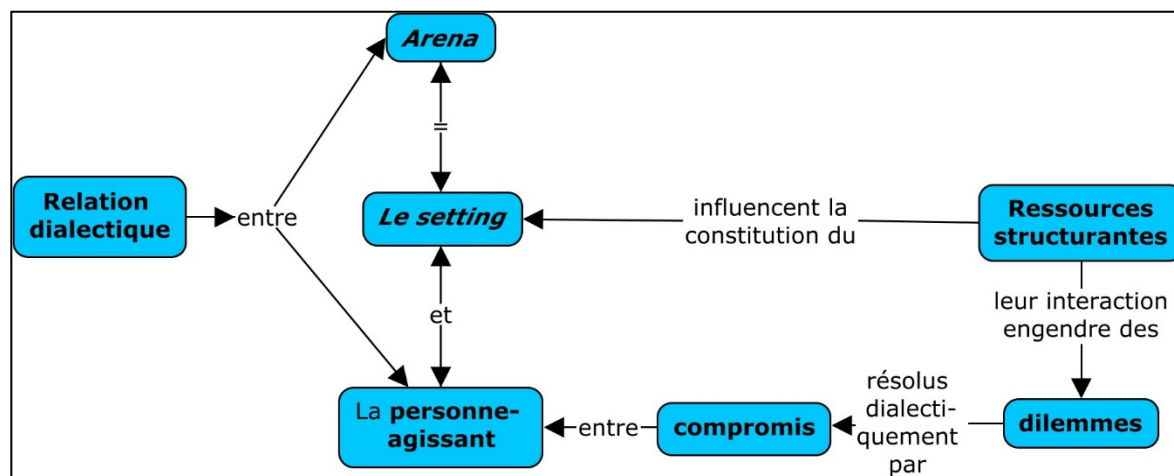


Figure 6. Les concepts de la cognition en pratique et de l'ergonomie mobilisés dans la présente étude

L'activité de discussion en classe est conceptualisée par la relation dialectique entre la personne-agissant et les ressources structurantes dont l'interrelation engendre des dilemmes qui sont constitués et tranchés dialectiquement par des compromis qui modifient le cours de l'activité.

À la lumière du cadre théorique élaboré, la présente recherche vise à mieux comprendre l'activité d'un professeur discutant un cas en répondant aux quatre questions spécifiques qui en découlent :

1. Comment les fins et les moyens d'un professeur qui mène une discussion de cas varient-ils en fonction de son *setting*?
2. Dans la discussion de cas, quels sont les dilemmes auxquels les professeurs font face et les compromis qu'ils opèrent?
3. Comment, dans une discussion de cas, l'*arena* infléchit-il l'activité du professeur?

4. Quels sont les récurrences dans l'activité des personnes-agissant dans leur *setting*?

TROISIÈME CHAPITRE. LA METHODOLOGIE

Dans le premier chapitre, les principales difficultés rencontrées par les enseignants qui mènent une discussion de cas en classe ainsi ainsi que ce que la littérature apporte pour aider les enseignants à les surmonter ont été présentés. La littérature documente les habiletés importantes, mais elle ne porte pas suffisamment son regard sur la façon dont cette activité se construit par le professeur en interaction avec son contexte. Le deuxième chapitre a présenté les théories et concepts qui permettent de mieux décrire et comprendre l'activité d'un professeur qui mène une discussion de cas en classe. La cognition en pratique est le cadre général qui sert à cerner et analyser l'activité du professeur. Ce sont les concepts de la cognition en pratique qui permettront d'analyser l'activité de la personne dans son rapport à la « tâche », à la base de tout travail humain. Puis, à la lumière des concepts abordés, les questions spécifiques de recherche ont été proposées. Ce troisième chapitre vise à présenter la méthodologie de recherche, c'est-à-dire à décrire le processus de production des données nécessaires pour être en mesure de répondre aux questions de recherche. Les moyens de collecte de données utilisés pour documenter l'activité de la personne enseignante, l'analyse des données, le choix de la population à l'étude ainsi que le protocole éthique et déontologique de notre recherche seront décrits.

1. LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

La cognition en pratique mobilisée dans le cadre théorique situe la connaissance au cœur des interactions entre la personne et son environnement physique et social. Puisque l'objectif de la recherche est de cerner le *setting* du professeur qui discute des cas obtenus par la relation

dialectique entre la personne-agissant et son *arena*, les facettes de son activité ont été documentées grâce à ces concepts. La partie visible de la relation dialectique entre la personne et son environnement a pu être observée, mais la signification que l'acteur lui attribue n'aurait pu être saisie du point de vue du sujet sans faire appel à ses attributions de signification.

1.1 L'étude de cas

Pour répondre à nos questions de recherche, il importe de choisir une façon particulière d'étudier notre objet d'étude. L'objet d'étude « est le phénomène ou le problème à partir duquel s'amorce l'étude du cas choisi pour le mettre en évidence ». (Hamel, 1997, p. 94) L'étude de cas « se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (Anadón, 2006, p. 22). L'étude de cas permet donc de bien cerner le phénomène de la discussion de cas dans son contexte. De plus, le produit même du récit de cas convient à notre question générale de recherche qui vise à reconstituer l'activité du professeur qui discute un cas.

L'étude du cas pour saisir un phénomène a une longue histoire. Que l'on pense aux casuistes chrétiens et leurs « cas de conscience », aux cas médicaux, juridiques, historiques ou freudiens, cette idée de représenter une situation dans un récit synthétique qui respecte sa singularité a vécu plusieurs traditions (Passeron et Revel, 2005). Son entrée dans les sciences humaines s'est amorcée dans les premières études sociologiques faites aux États-Unis, et plus précisément à Chicago, qui, au début du XXe siècle, vit des problèmes de délinquance et de violence (Hamel, 1997). L'Université de Chicago, et plus particulièrement son département de sociologie (l'École de Chicago) utilise les études de cas pour comprendre les problèmes sociaux

provoqués par l'urbanisation et l'immigration (Hamel, 1997; Hamel, Dufour et Fortin, 1993). Robert Park, qui a une formation de journaliste et qui dirige l'École de Chicago, incite fortement ses étudiants à épouser les procédés journalistiques. « La collecte d'informations *in situ*, sous forme d'entretiens ouverts et de sources de données diverses, tels des articles de journaux et des documents personnels comme des lettres, est également préconisée. » (Hamel, 1997, p. 31-32) Leurs recherches s'inspirent de l'interactionnisme symbolique de Mead (Anadón, 2006). Pour l'École de Chicago, la vie sociale est un processus qui ne peut être compris que si l'on s'intéresse aux significations que ses acteurs leur attribuent (Hamel, 1997). Dans cet esprit, l'étude de cas est un objet de recherche dont il faut délimiter les contours. « The case is a system. » (Stake, 2003, p. 135) Ceci est cohérent avec notre objet de recherche qui comprend le *setting* de la personne enseignante et l'*arena* qui prend en compte les conditions sociales, économiques, politiques et historiques dans lesquelles l'activité évolue.

Stake (2003) distingue trois grands types de cas : les cas intrinsèques, les cas instrumentaux et les cas multiples. Les cas intrinsèques sont souvent choisis pour comprendre un phénomène unique se produisant dans un cas très particulier. L'intention n'est pas de comprendre un construit ou un phénomène générique, mais bien de comprendre ce qui se produit dans une situation bien particulière, soit chez une personne en particulier ou dans un contexte en particulier. Les cas instrumentaux, quant à eux, sont secondaires. C'est-à-dire que ce n'est pas tant le cas précis que le phénomène dont il est porteur qui intéresse le chercheur et qu'il cherche à comprendre. C'est ici que la présente recherche se situe puisqu'elle cherche à étudier l'activité de la personne enseignante en tant que phénomène et non pas à comprendre l'activité d'un enseignant en particulier. Toutefois, puisque le but est d'élargir la compréhension de ce

phénomène, la présente étude privilégie l'examen de cas multiples (Mertens, 2010; Stake, 2003), c'est-à-dire qu'elle documente l'expérience de plus d'un enseignant. Ceci permet de répondre à la dernière question de recherche qui vise à constater les récurrences dans l'activité des enseignants.

2. LES PARTICIPANTS

Selon Stake (2003), c'est la présence du phénomène dans le cas qui en dicte le choix. Puisque la présente recherche vise à observer la discussion de cas en classe et que les écoles de gestion sont un lieu privilégié pour observer cette activité, le terrain de recherche a été identifié en premier lieu. Dans cette optique, le terrain de recherche sera décrit avant le choix des participants.

2.1 Le terrain de recherche

Le terrain de recherche retenu est HEC Montréal, une école de gestion universitaire francophone. HEC Montréal compte environ 13 000 étudiants, soit environ 10 000 étudiants au premier cycle et 3 000 étudiants aux cycles supérieurs. Selon les données historiques de l'école, en 1932, HEC Montréal signait avec l'Université Harvard une entente sur l'utilisation de la méthode des cas⁶. Puis, en 1976, HEC Montréal fonde la « Centrale des cas » dont le mandat est de recueillir les cas en circulation à l'École et de clarifier la question des droits d'auteurs et d'utilisation des cas. Enfin, en 1999, le « Centre de cas » est créé. Son mandat est de « favoriser

⁶ <https://www.hec.ca/a-propos/notre-histoire/les-debuts-dune-grande-histoire/index.html>

la production, la diffusion et l'archivage de cas de très haute qualité et mieux faire connaître les possibilités de la méthode des cas comme outil de recherche et de pédagogie⁷.» L'existence d'une tradition de l'enseignement par la discussion de cas et la présence d'un centre de cas fait de cette école un milieu de choix pour observer le phénomène de l'activité de la personne enseignante qui mène une discussion de cas.

2.2 Les enseignants

Les cas sélectionnés font office de « laboratoire », c'est-à-dire qu'ils doivent avoir « les qualités nécessaires en vertu de la théorie dont témoigne l'objet de recherche. » (Hamel, 1997, p. 96) HEC Montréal fait partie de l'*arena* des enseignants à l'étude. Le choix des enseignants, quant à lui, s'est effectué en fonction de l'objet de recherche et des concepts à l'étude. D'un point de vue pratique, pour permettre l'observation de l'objet de recherche, les enseignants choisis devaient mener des discussions de cas en classe avec leurs étudiants. Il fallait que les discussions durent au moins vingt minutes pour que les dimensions théoriques abordées dans le cadre conceptuel puissent être observées. Pour recruter les enseignants, le Centre de cas de HEC Montréal a identifié les professeurs qui discutent les cas avec les étudiants. Les enseignants ont ensuite été contactés par courriel. Lorsqu'un enseignant acceptait de participer à la recherche, un courriel lui était acheminé pour vérifier qu'il menait bien des discussions de cas et vérifier la durée des discussions de cas dans la séance. Cet échange visait également à vérifier que la personne enseignante comprenait bien les étapes de la collecte et les implications pour elle.

⁷ http://www.hec.ca/centredecas/a_propos/mission_historique/Mission_historique.html

Le nombre de cas nécessaire pour bien cerner le phénomène dépendait de deux critères : le critère de diversification et de saturation (Pires, 1997). La diversification est importante dans les études de cas multiples puisqu'elle vise souvent à construire le portrait le plus complet possible du phénomène à l'étude (Pires, 1997; Stake, 2003, 2005). La saturation théorique quant à elle s'applique aux concepts. Elle est atteinte lorsque après des ajouts successifs de données, le concept n'acquiert plus de nouvelles propriétés (Glaser et Strauss, 2017; Gohier, 2004; Pires, 1997). La présente recherche doctorale vise à dresser le portrait le plus complet possible de l'activité de discussion d'un cas en classe. Le nombre de participant a été fixé grâce à deux critères : 1) le nombre de participants dans les études recensées sur la façon dont les professeurs mènent une discussion en classe présentées dans le chapitre 1, variant entre 2 et 11, et 2) la profondeur du phénomène étudié chez chaque personne participante générant un grand nombre de données. Ce n'est pas tant la saturation théorique qui s'est fait sentir que la volonté de générer un projet réaliste à atteindre dans les limites d'un projet doctoral. Compte tenu des critères qui précèdent, le nombre de participants a été fixé à 5. La description détaillée des participants apparaîtra dans l'introduction des cas, dans le prochain chapitre.

3. LA COLLECTE DE DONNÉES

Le professeur qui mène une discussion de cas en classe est « dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée qui est significative pour l'acteur » (Theureau, 2006, p. 46). L'activité comprend donc une partie visible et une partie invisible. L'engagement actif de la personne dans l'environnement physique et social correspond à la partie visible de son activité, mais « [i]l est à

priori impossible de connaître l'activité [...] d'un acteur de l'extérieur, c'est-à-dire à partir de données d'observation et l'enregistrement de son comportement » (Theureau 2010, p. 291). L'autre partie de l'activité, soit l'état de la personne pendant l'action, son appartenance à une culture déterminée ou sa cognition sont des phénomènes qui peuvent être documentés par la parole de la personne. L'activité de la personne-agissant a été documentée grâce à une diversité d'outils et de méthodes. Celles-ci sont énumérées dans le tableau suivant. Elles seront ensuite explicitées et articulées en fonction des objectifs de recherche auxquels elles contribuent.

Tableau 4. Les concepts, dimensions, indicateurs et instrumentation de la recherche

Concepts	Dimensions	Indicateurs	Outils de cueillette
<i>Arena</i>	Activité des étudiants	Variation dans l'action des étudiants, variation dans leur engagement	Observation vidéo
	Environnement physique	Interaction avec et variation dans l'environnement physique	Observation vidéo
	Environnement social	Interaction avec l'environnement social	Observation vidéo, entretien <i>ante</i> et autoconfrontation
	Historique discussion de cas école et enseignant	Définitions et pratiques véhiculées dans l'école ou le département de la personne enseignante ou tradition de discussion de cas à laquelle la personne appartient.	Documentation école, documentation enseignant, entretien <i>ante</i> et autoconfrontation
	Prescriptions/ contraintes	Énoncés de politiques de l'établissement, pratiques-écoles ou départementales partagées, écoles de pensée partagées.	Plan de cours, Documentation école, entretien <i>ante</i>
<i>Setting</i>	Moyens mobilisés par la personne enseignante et fins poursuivies	Interaction de la personne enseignante avec l'environnement physique et les étudiants.	Observation vidéo autoconfrontation
	Dilemmes	Variations dans l'activité de la personne enseignante (partie visible) ou tensions vécues pendant la discussion et rapportées par la personne enseignante.	Observation vidéo, autoconfrontation
	Compromis	Résolution du dilemme ou de la tension	Autoconfrontation
	Tâche effective	Le but et les conditions intériorisés par la personne enseignante	Autoconfrontation

3.1 La partie visible de l'activité

Pour documenter l'activité des cinq enseignants, la chercheure a adopté le rôle de participant observateur (Cresswell, 2014; Martineau, 2005). L'observation était outillée par une

captation vidéo. Deux séances de discussion de cas ont été observées pour chaque professeur dans le trimestre en fonction de ses disponibilités pour mener ensuite un entretien d'autoconfrontation.

3.1.1 L'observation en situation

L'observation en situation vise à documenter l'activité des professeurs dans leur environnement. Elle s'inscrit en cohérence avec une perspective interactionniste, le cadre théorique de la cognition en pratique, le choix méthodologique de l'analyse de cas et les questions de recherche. Selon Martineau (2005), l'observation en situation est un « outil de collecte de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent. » (p. 6) Cependant, la position épistémologique du chercheur influence sa façon de poser son regard d'observateur. Si le chercheur adopte une perspective interactionniste, son objectif ne sera pas tant de décrire le plus objectivement possible les faits que de comprendre le sens que les acteurs attribuent à leur pratique dans leur interaction avec les autres et les éléments de l'environnement (Martineau, 2005).

Selon son engagement dans la situation et avec les acteurs observés, le chercheur peut adopter un rôle de participant complet (Cresswell, 2014; Martineau, 2005; Stake, 2004), c'est-à-dire qu'il participe aux activités du groupe et observe « dans la clandestinité » (Martineau, 2005). Le chercheur peut aussi être observateur participant. Dans ce cas, le chercheur est intégré au groupe. Il peut remplir certaines tâches à l'occasion, mais il a un statut extérieur au groupe. Il peut aussi être un participant observateur. Dans ce cas, le chercheur est un membre du groupe,

mais son statut d'observateur est connu (Cresswell, 2014; Martineau, 2005). Dans le dernier cas, le chercheur observe sans prendre part à l'action, mais son rôle d'observateur est connu de tous (Cresswell, 2014; Martineau, 2005). C'est la position qui a été adoptée dans la présente recherche. La chercheuse n'est pas intervenue dans la discussion, mais le rôle d'observateur attribué à la chercheuse était tout de même connu des étudiants.

La présence sur le terrain demande une grande capacité d'attention, mais aussi la présence d'esprit pour sélectionner ce qui mérite d'être ensuite discuté en autoconfrontation. Pour bien mettre l'accent sur les éléments importants, l'observation réalisée en classe dans le cours de la présente recherche s'est effectuée à l'aide d'une grille d'observation. La grille d'observation visait à décrire l'*arena* (l'environnement physique de la classe, le nombre d'étudiants, le matériel, etc.) et à identifier des éléments appartenant potentiellement au *setting* de la personne (des réactions non verbales, des variations dans l'action de la personne enseignante, ses interactions avec le matériel, etc.). Les dilemmes pouvaient se manifester par des signes tels que des hésitations, des transitions, des impasses, de longs silences, des changements de cap dans la discussion ou tout autre événement faisant varier l'activité. Elle est présentée à l'annexe C.

3.2 La partie invisible de l'activité

La partie invisible de l'activité, comme les ressources qui sont effectivement structurantes et les dilemmes, ne peut être documentée par l'observation. Ainsi, deux concepts à l'étude ont été documentés par les verbalisations de la personne : l'*arena* et le *setting*. Deux formes de

verbalisation ont été considérées : l'entretien *ante*, avant le début des observations et l'entretien d'autoconfrontation réalisé après l'observation en classe.

3.2.1 *L'entretien ante*

L'entretien *ante* est un entretien semi-dirigé (Annexe B) effectué avant les observations en classe. Il visait à documenter l'*arena* et ses ressources « potentiellement » structurantes. La personne enseignante était appelée à parler des contraintes inhérentes à son travail de professeur, de son histoire personnelle au regard de la discussion de cas, de ce qui constitue pour elle une discussion de cas réussie (de ses valeurs, ses finalités générales, les grands principes qu'elle poursuit), de la culture des cas à HEC et de la façon, s'il y a lieu, dont la personne en a pris connaissance. Elle était encouragée à parler de la culture des cas dans son département afin d'identifier les pratiques usuelles partagées ou les ressources. Enfin, la personne était invitée à énoncer ses finalités générales pour le trimestre, concernant la discussion de cas. Ces éléments ont permis d'identifier « des » éléments potentiellement agissants de l'*arena*, mais ne permettaient pas de documenter le *setting* de la personne. Documenter le *setting* devait s'effectuer à partir de verbalisations au sujet de son activité de discussion de cas, soit pendant les rencontres d'autoconfrontation.

3.2.2 *L'observation outillée suivie de l'autoconfrontation*

Puisque la personne-agissant dans un *arena* construit instantanément son *setting*, l'unité d'analyse « *person-acting in a setting* » a débuté avec le début de la séance de discussion de cas et s'est arrêtée à la fin de la séance. Une façon féconde de percevoir la dialectique entre les

ressources structurantes de l'*arena* émergeant à la conscience de la personne pendant la construction de son *setting*-sous la forme, par exemple, de normes, lois, règles générales, moyens, contraintes, codes, fins à atteindre-est de le faire par le biais des dilemmes. En effet, lorsqu'une personne-agissant vit des dilemmes, elle vit un malaise et il lui est alors plus facile de décrire les différents éléments l'affectant dans la situation. Ainsi, pendant l'observation outillée par la vidéo, la chercheure, à l'aide de la grille d'observation de l'annexe C notait les variations dans l'activité du professeur en précisant le temps correspondant à la vidéo pour pouvoir les repérer rapidement dans les entretiens d'autoconfrontation.

Dans les 48 heures suivant l'observation de la discussion de cas, la personne enseignante et la chercheure se rencontraient en se servant de la vidéo et des éléments visibles de l'activité de la personne notés dans la grille d'observation (annexe C) pour documenter ce qui sous-tendait son activité. « L'activité est la résultante du compromis opératoire et recouvre à la fois les comportements directement observables et tout ce qui sous-tend ces comportements qui n'est pas directement observable. » (Lancry-Hoestlandt et Laville, 2004). Pour documenter ce qui n'est pas directement observable, un protocole de pensée à voix haute a été mobilisé. Les protocoles de verbalisation ou « *think aloud protocols* » se divisent en deux grandes catégories : la verbalisation simultanée (*concurrent verbalization*) au cours de laquelle l'acteur pense tout haut pendant l'activité et les rapports de verbalisation rétrospective (*retrospective verbal reports*) que l'on appelle aussi la verbalisation différée (Ericsson et Simon, 1993) au cours desquels la personne répond aux questions du chercheur tout de suite après l'activité ou quelque temps après l'activité. Certaines activités, comme l'enseignement, ne permettent pas la verbalisation simultanée. Lorsque la verbalisation simultanée n'est pas possible, cette verbalisation peut-être

réalisée *a posteriori*, mais avec la préoccupation, lors du recueil des verbalisations, de replacer l'acteur dans la situation, ici et maintenant (Theureau, 1992). Pour ramener la personne dans son activité, la chercheuse visionne avec la personne participante les extraits vidéo choisis sur la base des observations faites lors de la séance précédente et des variations dans le cours de la discussion. L'entretien d'autoconfrontation est basé sur deux grandes questions, « que faites-vous » et « comment le faites-vous? »

L'autoconfrontation découle d'un postulat de base selon lequel il est possible de remettre l'acteur en contexte *a posteriori*, de façon dynamique, à partir de traces de son activité. Ce processus d'autoconfrontation permet d'accéder à la partie consciente de l'activité qu'il est possible de verbaliser (Van der Maren et Yvon, 2009). Les questions posées à l'acteur lors des entretiens sont axées sur le processus de l'action, c'est-à-dire sur ce qui se passe du point de vue de l'acteur : ce qu'il fait, pense, sait, apprend et ressent à l'instant de la vidéo préalablement sélectionné à la lumière des éléments dans la discussion ayant pu être perçus par la chercheuse comme étant des dilemmes.

D'un point de vue opérationnel, l'autoconfrontation simple « qui consiste à “recueillir” le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée » (Amigues, 2003, p. 13), fait suite à l'observation en classe outillée par la vidéo. L'intention de cet entretien n'est pas de recueillir un discours normatif ou analytique de l'activité de la personne enseignante, mais plutôt une explicitation de cette activité pouvant permettre, entre autres, d'identifier les moyens, les fins, les autres ressources structurantes, les dilemmes vécus et les compromis opérés pendant la discussion du cas. À cet effet, une liste de questions (listées à l'annexe D) soutenait cette

phase de la recherche. Au début de l'entretien, la première question invitait la personne enseignante à partager les moments « marquants » de la discussion de cas. Ce qui affecte émotionnellement la personne était susceptible d'être porteur de dilemmes. Le visionnement et l'autoconfrontation au sujet de ce segment constituaient le point de départ de la séance d'autoconfrontation. Les segments choisis par la chercheuse étaient ensuite discutés. Au cours de la cueillette de données, la deuxième personne participante a pris le contrôle de la vidéo et s'est mise à l'arrêter pour signifier à la chercheuse que des éléments importants se produisaient dans son activité. À partir de ce moment, les autres autoconfrontations se sont poursuivies dans cette optique, c'est-à-dire que la personne était invitée à arrêter la vidéo à tout moment pour expliquer ce qu'elle faisait et comment elle s'y prenait, ce qui n'empêchait pas la chercheuse d'interrompre également la vidéo pour discuter d'un segment.

Le fruit des entretiens d'autoconfrontation a permis de répondre à la première question spécifique qui vise à identifier moyens et les fins, et la seconde question spécifique visant à identifier les dilemmes et en partie à la troisième question spécifique qui vise à comprendre l'effet de l'*arena*. Puisque c'est la personne enseignante qui reconnaît ce qui de son environnement est significatif pour elle en fonction de l'activité en cours ou projetée, la réponse à ces questions a été tirée de l'entretien d'autoconfrontation.

3.2.3 *La documentation*

Puisque l'activité humaine s'inscrit dans une histoire et une culture, il est nécessaire de convier aussi les construits culturels, sociaux et historiques dans lesquels cette activité s'inscrit. Dans notre recherche, il s'agit par exemple de la tradition de la méthode des cas, des pratiques

prônées par les collègues du département, de l'influence de mentors dans l'équipe professorale ou encore de normes implicites et explicites du milieu. C'est en partie l'entretien *ante* et l'autoconfrontation qui nous ont permis d'accéder à ces construits culturels et historiques, mais aussi la documentation sur la méthode des cas publiée sur le site internet de l'École, les écrits sur la discussion de cas inspirants pour la personne enseignante ou tout autre information circulant au sein de l'École et pouvant être perçue comme une « prescription » (Leplat et Hoc, 1983) concernant ce qui est à faire. Ces éléments font partie des ressources potentiellement structurantes pour les personnes enseignantes. La figure 7 présente le devis de la collecte de données. Elle s'est déroulée pendant le trimestre d'automne 2016 et d'hiver 2017, selon la disponibilité des participants.

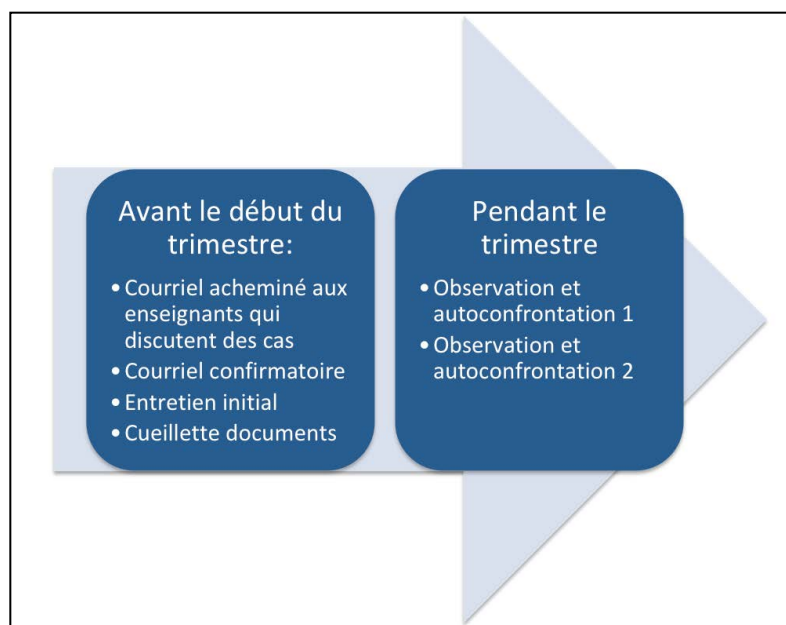


Figure 7. Le déroulement de la collecte de données

Tel que présenté dans la figure 7, dans un trimestre, chaque enseignant était observé à deux reprises. Après chaque observation, un entretien d’autoconfrontation d’une heure était tenu sur la base des extraits vidéo recueillis pendant l’observation. Le nombre d’observations et d’autoconfrontations a été déterminé avec la directrice du Centre de cas et basé sur le temps réaliste qu’un professeur qui discute des cas peut allouer à la recherche.

Tableau 5. La synthèse des données collectées

	Xavier	Alice	Marc	Paul	Adam
Entretien <i>ante</i>	1h	1h	1h	1h	1h
Observations	2X 3h	2X3h	2X3h	2X3h	2X1h30
Autoconfrontations	2h	2h	2h	2h	2h
Documentation	Plan de cours, diapositives Cas décisionnels	Plan de cours, diapositives Cas analytiques	Plan de cours Cas analytique	Plan de cours Cas décisionnel	Plan de cours, livres

Les données collectées comportent 5 heures d’entretiens *ante*, 27 heures d’observation en classe outillée par la vidéo ainsi que 10 heures d’entretiens d’autoconfrontation pour un total de 15 heures d’enregistrement audio et 27 heures d’enregistrement vidéo. La section suivante présente le processus d’analyse qui a été effectué avec ces données.

4. L’ANALYSE DES DONNÉES

Les données colligées dans la présente recherche proviennent des observations vidéo des discussions en classe, des entretiens *ante*, des entretiens d’autoconfrontation et des plans de cours. Le processus d’analyse des données consiste à transposer l’activité des personnes en

unités d'analyse afin de la comprendre. Cette section vise à décrire le processus d'analyse qui a été effectué sur les données collectées en vue de répondre aux questions de la présente recherche.

Tout d'abord, au terme de la collecte des données, les entretiens *ante* et les entretiens d'autoconfrontation ont fait l'objet d'une transcription dans le logiciel *NVivo*. Les observations vidéo qui n'ont pas fait l'objet d'une autoconfrontation ont été décrites pour dégager la structure d'ensemble de chacune des séances. Puis, une analyse thématique s'est amorcée sur les retranscriptions des entretiens.

L'analyse thématique des données issues de cette recherche a suivi les étapes proposées par (Paillé et Muchielli, 2016) et a débuté par une relecture du corpus. Puis, elle a été suivie par le codage thématique d'un premier entretien. Les « thèmes » émergeant répondaient à la question : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos? De quoi traite-t-on? » (Paillé et Muchielli, 2016). Les premières codifications ont été effectuées par une thématisation continue, soit « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Muchielli, 2016) sans avoir recours au cadre théorique pour éviter de contraindre les données au cadre théorique choisi. Au terme des codages successifs, les thèmes étaient fusionnés, renommés, regroupés et hiérarchisés au besoin. Puis, une fois les thèmes réduits pour chacune des personnes participantes, une lecture intercas a été effectuée afin d'harmoniser la façon de nommer les thèmes et de les hiérarchiser pour chacune des personnes. Cette lecture transversale a également soulevé des questions quant à la différence entre deux façons différentes de nommer des réalités semblables et a contribué à regrouper et diminuer le nombre de thèmes à nouveau.

Une fois le corpus traité en entier, il est apparu que les entretiens *ante*, étaient surtout constitués d'« influences », « d'intentions » et de « définitions », cela étant dû à la nature même des entretiens. Les entretiens d'autoconfrontation, quant à eux, étaient constitués en grande partie d'« actions » et d'« intentions ». À la fin de ce processus, un retour vers le cadre théorique a été effectué pour observer les correspondances entre les thèmes et le cadre théorique. Il est apparu que, de façon générale, l'*arena* était thématisé par des éléments de contextes reliés à la culture de HEC Montréal, à la culture du programme, aux caractéristiques de la population étudiante, à la culture du département, aux contraintes (ou l'absence de contraintes) associées aux fonctions professorales et à des définitions de la discussion de cas issues d'expériences ou d'écoles de pensées auxquelles les personnes adhèrent. Le *setting* était, de façon générale, thématisé par des « actions » qui ont été regroupées sous le thème de « moyens » pour correspondre au cadre théorique et par des « intentions » qui ont été regroupées sous le thème de « fins ». Les notes prises pendant la codification visaient à conserver la relation entre les « moyens » et les « fins » afin de pouvoir identifier quels moyens permettent d'atteindre quelles fins.

5. LA RECONSTITUTION DES CAS

Dans le cadre de cette recherche, l'unité d'analyse, « *a person-acting in a setting* », était circonscrite par la reconstitution de la dynamique *arena-setting*. Pour répondre aux quatre objectifs spécifiques de la présente recherche, les données recueillies auprès des professeurs ont fait ensuite l'objet d'une étude de cas afin de représenter en profondeur l'activité de la personne enseignante qui mène une discussion de cas. La construction des cas s'est effectuée à l'aide des trois premières questions de recherche visant à montrer la dynamique constante entre les fins et

les moyens de chaque professeur qui mène une discussion et leur variation en fonction du *setting*, en décrivant la dynamique des dilemmes et des compromis qu'il a opérés et l'influence de l'*arena* dans son activité. Chacun des cas tente de représenter l'activité de chacun des professeurs discutant un cas, soit la façon dont la personne construit son *setting* dans une dynamique incessante avec l'*arena*.

La présentation des données est ce qui donne plus ou moins de valeur aux résultats de la recherche (Miles et Huberman, 2003). Lors de l'écriture des cas, plusieurs itérations ont été nécessaires pour trouver le format du cas permettant à un lecteur extérieur de savoir, à tout moment, qui parle (les étudiants, la personne enseignante ou la chercheure), de quelle source proviennent les données (entretien *ante*, observation vidéo, autoconfrontation) et de quelle séance il s'agit dans le cadre de la cueillette de données pour ce professeur. Lorsque certains professeurs posent des gestes particuliers, des images tirées de la vidéo l'illustrent. Au terme de la reconstitution de tous les cas d'enseignants, la dernière question de recherche, qui vise à identifier les récurrences entre les enseignants concernant leur relation dialectique avec l'*arena*, a pu être abordée.

6. LE PROTOCOLE ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE

Notre recherche impliquait des professeurs qui discutaient des cas et indirectement des étudiants qui vivent la discussion de cas. Ainsi, une demande de certificat éthique a été acheminée au comité d'éthique de la recherche (CÉR) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Le certificat a été obtenu le 22 novembre 2016 et apparaît à l'annexe E. Nous avons pris toutes les mesures nécessaires pour assurer le consentement libre et éclairé des

enseignants et respecter les aspects déontologiques liés à la recherche avec des sujets humains. Le CÉR a tenu à s'assurer que l'identité des étudiants refusant d'être filmés ne soit pas connue du professeur pour éviter que cela ne leur cause préjudice. Des zones où la caméra ne pouvait filmer étaient identifiées à l'avance et communiquées par courriel aux étudiants.

Afin de préserver l'anonymat des personnes enseignantes, les informations relatives aux personnes ont été relatées de façon à ne pas permettre l'identification des personnes. Dès le transfert des données vidéo et audio, l'identité des personnes a été remplacée par des pseudonymes dans l'identification des documents. Dans les images tirées des vidéos tournées en classe qui ont été insérées dans le chapitre 5, tous les visages ont été floutés. Puis, les enregistrements vidéo ont été conservés sous clé, dans un ordinateur muni d'un mot de passe et utilisés strictement pour des fins de retranscription et pour les entretiens d'autoconfrontation. Personne d'autre que la chercheuse et son équipe de direction n'a eu accès aux données. Il a été convenu que les données seraient détruites 4 ans après la publication de la thèse et qu'elles ne serviraient à d'autres fins que celles prévues dans le cadre de la présente recherche.

Cette section visait à présenter le dispositif méthodologique de la recherche, le terrain de recherche, les participants ainsi que le processus de collecte et d'analyse de données. Le chapitre suivant vise à présenter les résultats de la recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche qui vise à (1) comprendre comment les fins et les moyens du professeur qui mène une discussion varient en fonction de son *setting*; (2) identifier les dilemmes auxquels les professeurs font face et les compromis qu'ils opèrent; (3) comprendre comment l'*arena* infléchit l'activité de la personne agissante; et (4) identifier les récurrences entre l'activité des professeurs agissant dans leur *setting*. Le chapitre se divise en deux sections: la première présente les résultats obtenus pour chaque professeur au regard des objectifs 1, 2 et 3, rapportés sous la forme d'un cas, puis la seconde section propose une analyse horizontale de cas multiples afin de répondre à l'objectif 4.

Les données proviennent de l'observation assistée par la vidéo et de deux types d'entretiens, soit l'entretien *ante* et l'entretien d'autoconfrontation⁸. Les verbalisations récoltées dans l'entretien *ante* permettent d'accéder à des ressources qui structurent potentiellement l'activité des participants. Les verbalisations provenant des entretiens d'autoconfrontations donnent accès à ce qui fait sens pour la personne dans l'extrait de la séance visionné à ce moment. Les noms des personnes ont tous été remplacés par des pseudonymes. Le tableau suivant indique comment interpréter les codes qui accompagnent les extraits de verbatim et permettant d'identifier leur provenance. Le verbatim provenant des autoconfrontations comporte un arrière-plan grisé pour mieux le distinguer.

⁸ Pour certains participants, le plan de cours a servi à identifier les thématiques visées par les discussions de cas.

Tableau 6. La signification des codes accompagnant les verbatims

Code	Provenance des données
E.I.	Entretien initial
O	Observation
A	Autoconfrontation
1 ou 2	Première ou deuxième séance de classe observée

L'activité d'un professeur qui mène une discussion de cas est présentée sous la forme d'un cas. Au regard du cadre de la cognition en pratique, l'unité d'analyse est « *a person acting in a setting* ». Dans cette optique, un cas correspond à un professeur en action pendant la discussion de cas en classe dans une séance type. Chacun des cas est divisé en trois parties. La première partie présente l'*arena*, la seconde partie décrit le *setting* et la dernière partie synthétise les réponses aux questions de recherche tout en proposant une interprétation du cas à la lumière des concepts phares du cadre de la cognition en pratique.

Tel qu'abordé dans le chapitre 2, l'*arena* comprend le contexte social, économique, politique et historique dans lequel une personne évolue, ainsi que les caractéristiques physiques et symboliques de l'espace dans lequel elle agit (Lave, 1988). Plus précisément, l'expérience antérieure de la personne avec la discussion de cas, l'espace physique et symbolique que représente HEC Montréal, son programme d'enseignement, ses collègues, sa conception de l'apprentissage, de l'enseignement et d'une discussion de cas réussie sont des dimensions de l'*arena* qui seront décrites successivement afin de dresser un portrait de celles-ci. Les dimensions de l'*arena* ont été documentées à partir de l'entretien *ante* et des entretiens d'autoconfrontation.

Tableau 6. Les dimensions de l'*arena* documentées pour chacun des participants

Dimensions de l' <i>arena</i>
L'expérience antérieure du professeur avec la discussion de cas
HEC Montréal
Son programme de formation
Sa relation avec les collègues
L'écriture de cas
Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement
Sa conception d'une discussion de cas réussie

Une fois ce portrait général du contexte dans lequel évolue la personne dressé, une partie de son *setting* sera reconstituée. Puisque le *setting* ne peut être reconstitué dans son entièreté, une sélection des données s'est opérée sur la base des questions de recherche. Le déroulement d'une séance type sert de frontière pour délimiter le *setting*. Dans la section de la reconstitution du *setting* portant sur la discussion du cas à proprement parler, les moyens mobilisés par la personne seront mis en relation avec les fins de la personne-agissant et les ressources structurant son *setting* à ce moment-là. La conclusion de chacun des cas dresse un portrait synthétique de la relation dialectique entre la personne-agissant et son *setting*. Plus précisément, la relation entre les moyens mobilisés et les fins poursuivies est synthétisée. Puis, les dilemmes rencontrés et les compromis opérés sont présentés. Enfin, la façon dont l'*arena* a infléchi l'activité de l'enseignant sera également présentée. Les cas sont présentés successivement en débutant par la personne la moins expérimentée avec la méthode jusqu'à la personne la plus expérimentée. L'expérience a été établie sur la base du nombre d'années d'usage de la méthode.

1. XAVIER

Xavier est professeur au département des affaires internationales depuis 3 ans au moment de la collecte de données. Pour bien comprendre l'activité de Xavier, les dimensions de l'*arena* de Xavier seront d'abord présentées puisqu'elles sont potentiellement agissantes dans son activité. Une partie de son *setting* sera ensuite reconstituée sur la base des données obtenues dans l'entretien *ante*, les observations et les autoconfrontations.

1.1 L'*arena* de Xavier

Tel qu'abordé dans le chapitre 2, l'*arena* comprend le contexte social, économique, politique et historique dans lequel une personne évolue, ainsi que les caractéristiques physiques et symboliques de l'espace dans lequel elle agit (Lave, 1988). Voici certaines caractéristiques de son *arena*, selon ce que le dispositif de recherche a permis de documenter.

1.1.1 L'expérience antérieure de Xavier avec la discussion de cas

Cette partie décrit le premier contact de Xavier avec la discussion de cas alors qu'il était étudiant. Sa formation à la méthode de cas et ses premiers pas en tant que professeur seront ensuite abordés.

Son expérience d'étudiant. Xavier a d'abord été en contact avec la discussion de cas lors d'un échange étudiant de deux semaines pendant son baccalauréat. Il ne comprenait pas l'intérêt et le fonctionnement de la méthode des cas. « *On a un cas, comment on est supposé faire?* » (...) (EA). Puis, il a vécu une expérience pendant sa maîtrise à HEC Montréal. « *[C]'était des articles*

de presse, puis on essayait d'analyser une industrie ou les changements qui sont en train d'arriver dans un contexte particulier » (EA). Xavier ne voyait toujours pas très bien l'intérêt. « *Je ne participais pas du tout.* » Cette expérience d'analyse d'articles de presse fait partie des ressources structurantes agissantes dans son activité puisqu'il la refait. « *Ça, je le fais un peu dans mon cours.* »⁹ Mais c'est au doctorat que les choses ont changé. « *[L]a méthode des cas, c'est vraiment à Ivey que j'ai été introduit à ça.* » (EA) C'est à cette occasion qu'il a forgé sa conception d'une discussion de cas qui sera abordée plus loin.

Sa formation à la méthode des cas. Pour graduer à Ivey, les étudiants doivent écrire un cas. C'est ainsi que Xavier a suivi un atelier d'écriture. « *[O]n a décortiqué: "ok voici comment on écrit un cas, voici la note d'enseignement, comment on l'écrit, pourquoi est-ce important d'écrire la note d'enseignement en même temps que le cas..."* Ça, c'est leur philosophie, c'est vraiment le modèle Ivey. » (EA) Tous les cours s'enseignent par la discussion de cas, sauf les cours de doctorat. Il s'initie à l'enseignement par la discussion de cas en observant deux autres professeurs. « *[D]es fois ce que j'ai vu c'était : "ok on est rendus là, on va prendre 2 minutes ou on va prendre un 5 minutes pour regarder : ok c'est quoi ça? C'est quoi "transaction cost economics"..."* » (EA). Chez les professeurs qu'il a observés, il remarque que la discussion de cas comprend des moments théoriques qui éclairent le retour des étudiants à la discussion du cas. Ivey communique sa tradition à travers certains moyens. « *[I]ls ont écrit un livre là-dessus, ça je*

⁹ « *Cultural systems and their structural entailments, as aspects of a particular constitutive order, motivate experience and are resources drawn upon in the fashioning of intentional activity in the lived-in world.* » (Lave, 1988, p. 178, italique dans l'original)

l'utilise. » Selon ce que Xavier comprend de la méthode Ivey, le cas est une expérience d'immersion où les étudiants se mettent à la place des acteurs du cas.

Son expérience de professeur dans la discussion de cas. Xavier a fait ses premiers pas dans le pilotage d'une discussion de cas à la MSc, alors qu'il est étudiant au doctorat. C'est dans cette première expérience à Ivey que Xavier réalise sa difficulté. « *Je n'avais pas encore assez d'expérience pour [...] diriger la conversation tout en respectant les étudiants* » (EA). Puis, Xavier a vécu une expérience de deux semaines auprès d'étudiants du baccalauréat, en Russie. « *Là, j'ai commencé à gagner de l'expérience dans l'enseignement des cas.* » Lorsque Xavier a amorcé l'enseignement à HEC Montréal, il a immédiatement opté pour la discussion de cas parce que cette façon d'enseigner lui permettait de combler ce qu'il percevait comme une lacune : sa maîtrise de certains sujets.

[ENS.] Moi... j'ai de l'expérience à l'international¹⁰, mais est-ce que je peux parler de l'Inde, [...] de la Chine de manière convaincante? Non, pis j'ai beaucoup d'étudiants étrangers. Faque j'ai dit ben ok. Je pense que je vais partir de la prémisse que moi aussi je suis un étudiant dans le cours et j'apprends en même temps que mes étudiants. (EA)

¹⁰ Après la maîtrise à HEC Montréal, Xavier a travaillé deux ans à titre de consultant avant de s'inscrire au doctorat (Mentionné dans l'entretien *ante*).

Dans cette optique, les étudiants deviennent explicitement, au même titre que lui, des ressources potentiellement structurantes sur lesquelles il peut compter pour construire son activité.

1.1.2 HEC Montréal

Xavier a fait son entrée à HEC Montréal en 2014, deux années après l'obtention de son doctorat au cours desquelles il a travaillé comme consultant. À son entrée en poste, les prescriptions sont informelles, mais lui apparaissent très claires. « *[I]ls me disent d'avoir de bonnes évaluations. (Rires.) [...] Je ne dirais pas qu'il y aurait une approche client, mais je pense qu'il y a quand même une valorisation de la tâche d'enseignement qui est quand même assez poussée.* » (EA) Nous verrons plus loin, dans la reconstitution du *setting*, que les évaluations de l'enseignement par les étudiants seront une préoccupation qui infléchira l'activité de Xavier. Pendant l'autoconfrontation de la séance 10, il précise que l'évaluation des apprentissages des étudiants fait également partie des contraintes inhérentes à sa tâche d'enseignement. Le moyen qu'il mobilise pour le faire sera présenté dans la section portant sur l'entrée en matière.

L'*arena* de Xavier s'inscrit dans un environnement physique. Il enseigne dans une salle constituée de tables amovibles disposées en U comme le présente la figure 8.

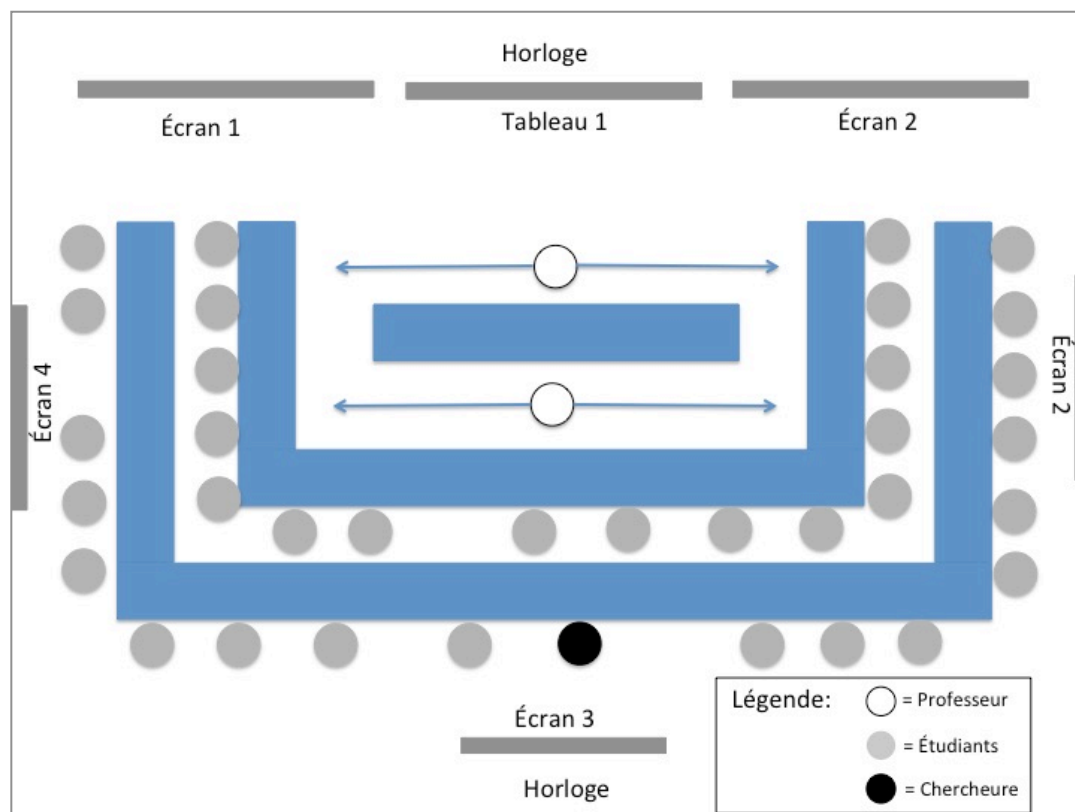


Figure 8. Xavier- La disposition de la classe

1.1.3 Le programme de MSc

Pour Xavier, certaines contraintes sont inhérentes au fait d'enseigner à la MSc. Tout d'abord, dans le cours qui fait l'objet de la présente recherche, les cas n'étaient pas utilisés par les enseignants qui l'ont précédé. Cela et le fait que ses collègues de la MSc n'utilisent pas les cas rend leur introduction plus difficile *« parce qu'il faut comme briser leur manière d'analyser les choses comme plus en observateur externe puis les amener plus comme un observateur ou plutôt un acteur, un acteur dans la situation. »* (A1) C'est Xavier qui les initie à cette méthode. Dans ce contexte, Xavier a choisi de procéder à une entrée progressive des cas dans son enseignement. Ainsi, il n'utilise pas les cas à chacune des séances. Selon Xavier, les étudiants de

la MSc correspondent à un certain profil d'étudiants. Ils n'ont pas beaucoup d'expérience professionnelle. « *Ils savent beaucoup de choses, mais c'est pas la même chose que d'être dans un contexte comme celui-là (celui d'un cas), puis être amené à prendre ces décisions-là (celles de la personne du cas).* » (EA)

1.1.4 Sa relation avec les collègues

Trois collègues de Xavier enseignent par les cas. Toutefois, la discussion de cas ne fait pas l'objet de leurs conversations. « [O]n a peut-être eu des discussions (au sujet de l'enseignement par les cas), mais je ne m'en rappelle pas, c'est sûr qu'on en a parlé, mais... » (EA). Toutefois, il ajoute qu'il cherche le contact avec d'autres professeurs pouvant enrichir sa réflexion à ce sujet. C'est par l'entremise de conférences comme *Academy of Management* qu'il échange avec d'autres professeurs qui enseignent par les cas. « *[U]ne chose que j'ai apprise dans ces échanges-là, c'est l'importance de s'amuser en classe.* » (EA) C'est aussi là qu'il a appris que tout matériel peut servir de prétexte à la discussion « *pas besoin d'être un cas formel* » (EA).

1.1.5 L'écriture de cas

Tel que mentionné précédemment, Xavier a été formé à l'écriture de cas et cette écriture de cas fait maintenant partie de son travail. Comme il l'a appris à Ivey, il rédige sa note pédagogique en même temps que le cas et ces deux activités sont structurées par l'animation anticipée du cas. Lorsque Xavier discute un cas avec ses étudiants, il compte beaucoup sur les éléments du cas qui pourront polariser les étudiants. Donc, pendant qu'il écrit un cas, il s'assure

de les y insérer. « *[J]’essaie de trouver c’est quoi les éléments de tension [...], c’est là que tu peux vraiment amener les étudiants à réfléchir.* » (EA) Puis, en écrivant sa note pédagogique, il est également en train de s’imaginer en train de discuter le cas et ceci l’aide à préparer cette discussion. « *Comment j’irais de cette situation-là pour les amener aux éléments que je veux pousser dans ma classe?* » (EA) L’expérience qu’il a de l’écriture de cas et de la note pédagogique du cas l’aide à structurer la préparation de la discussion d’un cas qu’il n’a pas écrit lui-même. « *[J]e vois que je n’ai pas besoin d’avoir un script* ¹¹ *complètement écrit, j’ai besoin de savoir où je veux les amener à la fin et après ça, comment l’entonnoir va fonctionner.* » (EA) Cet entonnoir représente la structure logique qui relie les questions et qui mène les étudiants dans la direction souhaitée.

1.1.6 Sa conception de l’enseignement et de l’apprentissage

Selon Xavier, l’enseignement est une « vocation ». « *[C]’est pas quelque chose que je fais et je rentre à la maison pis c’est terminé.* » (EA) À travers son expérience, il s’est fixé certains standards à atteindre. « *Moi, ce que je vise, c’est vraiment amener mes étudiants à développer des habiletés d’esprit critique, critical thinking, qu’ils soient capables d’apprendre par eux-mêmes après parce qu’on peut être en classe, faire les lectures, mais pas vraiment apprendre.* » (EA) Puis, il souhaite également les amener à « *être plus curieux* » (EA). Lorsqu’il tisse des relations entre ses expériences, Xavier est en mesure de reconnaître comment les étudiants progressent dans leur apprentissage par certains signaux. D’abord, par leurs

¹¹ Les cas discutés dans les deux séances observées n’ont pas été écrits par Xavier.

contributions verbales à la discussion. « *Donc, au début ça va être plus superficiel et après ça on va être plus en profondeur. [...] C'est pas juste: "ah faut pas faire de corruption".* » (EA) Ainsi, le discours des étudiants devient plus nuancé. Puis, en les observant, il fait certains constats. « *[I]l y a comme un moment où je le vois dans leurs yeux [...] au début ils sont comme "ok" et là ils vont être plus "ah oui", là je vais le voir. C'est beaucoup plus le non verbal que je vais voir* » (EA). Le non verbal des étudiants ainsi que la nature de leurs contributions sont des indices pouvant agir à titre de ressources structurantes pour aider Xavier à se forger une idée de la progression des apprentissages réalisés par les étudiants et à prendre des décisions dans l'action.

1.1.7 Sa conception d'une discussion de cas réussie

Dès l'entretien *ante*, Xavier est catégorique. Un cas est une expérience d'immersion et non une illustration. « *On va se mettre dans la peau des personnages pour vraiment réfléchir aux questions. Moi, c'est vraiment comme ça que je l'aborde c'est la manière la plus efficace de tirer les avantages d'un cas.* » (EA) Au cours d'une discussion, Xavier souhaite amener les étudiants à prendre en compte plusieurs éléments dans leur analyse de la situation et à se mettre dans la peau de l'acteur du cas.

C'est facile de lire, de faire le gérant d'estrade, mais quand tu te retrouves dans la situation avec l'information que la personne a, tout le contexte organisationnel qui va aussi influencer sa décision, sa capacité à prendre des décisions... c'est pas la même chose. (EA)

Mener une discussion de cas, c'est « *diriger la conversation tout en respectant les étudiants, parce que bon [...], c'est pas juste de les laisser parler, c'est aussi être capable de les rediriger* » (EA). Donc, la discussion de cas doit pouvoir évoluer dans la direction souhaitée par le professeur. Tel qu'abordé précédemment, la mise en tension ou la polarisation des étudiants est une dimension centrale de la discussion de cas. C'est de cette façon que Xavier provoque des réactions chez les étudiants. Puis, il a aussi remarqué, chez les professeurs de Ivey, « *qu'ils vont toujours avoir la discussion, mais ils vont souvent amener des points théoriques [...], ça, c'est quelque chose que j'ai vu, qui m'a vendu à l'idée* » (EA) Cette insertion de la théorie dans l'analyse du cas a beaucoup influencé le choix de Xavier d'insérer les cas dans son enseignement.

1.2 Le *setting* de Xavier

Pour mieux comprendre comment le *setting* de Xavier se constitue dans l'action, les séances observées sont divisées en grandes séquences et reconstituées dans l'ordre chronologique. Puis, les relations dialectiques entre les ressources structurantes en jeu dans son *setting* seront rendues visibles dans les extraits de verbatim. Elles seront présentées par des couplages moyens-fins pour chacune des séquences de la séance¹².

¹² Puisque les moyens (les actions de l'enseignant) sont, pour le chercheur, l'élément observable, c'est le moyen qui initie la présentation des ressources structurantes qui sont sous-jacentes. Ce couplage moyens-fins vise également à répondre à la première question de recherche.

Les séances qui ont fait l'objet d'une observation et d'une autoconfrontation sont les séances 10 et 12¹³ d'un cours portant sur les entreprises à l'international et leurs enjeux offert à la MSc en Affaires internationales. Le cours comporte 13 séances de 3 heures par semaine et il se donne en anglais¹⁴ à une population étudiante pluriethnique. Dans la séance 10, le cas discuté est celui d'une multinationale et son dirigeant, à qui le gouvernement de Corée du Sud demande d'échanger un terrain détenu par la compagnie pour y installer une batterie de missiles visant à défendre le pays en cas d'attaque de la Corée du Nord. Xavier n'en est pas l'auteur et ce cas n'est pas accompagné d'une note pédagogique. Dans la séance 12, le cas porte sur les succès et les échecs des négociations sur les changements climatiques à l'international. Il provient de la banque de Ivey et est accompagné d'une note pédagogique.

¹³ Xavier a discuté 4 cas dans 4 séances au cours du trimestre. Les séances 10 et 12 en faisaient partie. Elles ont été sélectionnées en fonction des disponibilités de Xavier pour en discuter ensuite en autoconfrontation.

¹⁴ L'anglais est une langue seconde pour Xavier.

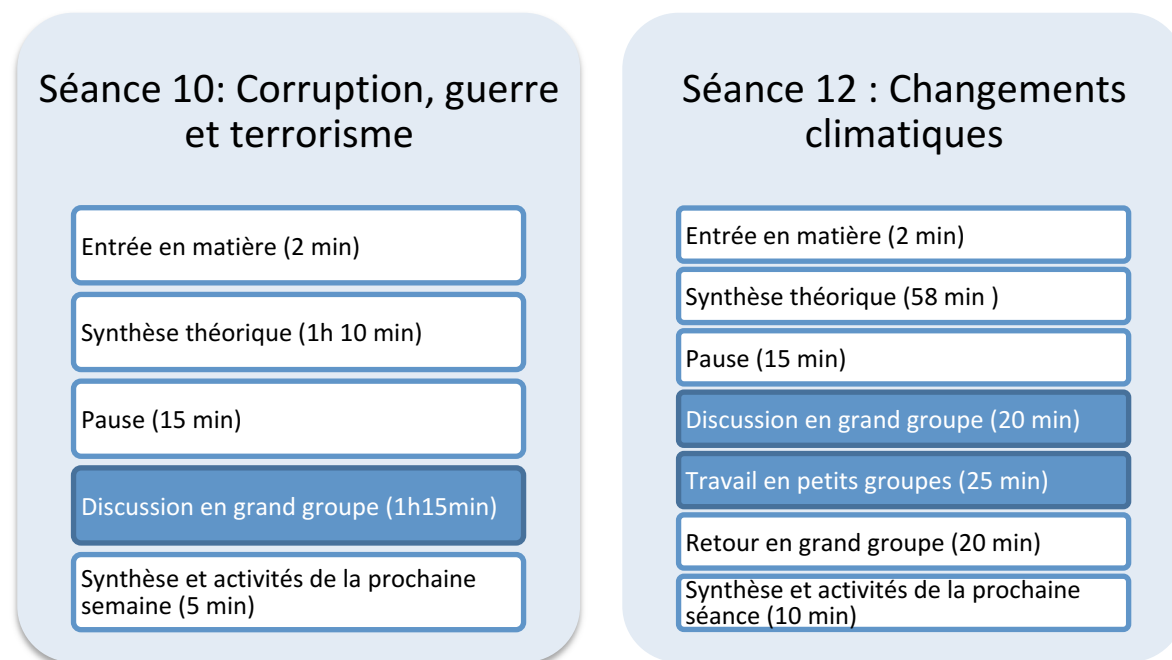


Figure 9. Xavier- La structure générale des séances observées

La figure 9 présente la structure générale des deux séances observées. La différence importante est que la séance 12 comprend un travail en petits groupes suivi d'un retour en grand groupe. Les séquences qui sont colorées sont celles où il y eu discussion du cas et qui ont fait l'objet d'une autoconfrontation. Pour répondre à la première question de recherche et mieux comprendre comment les fins et les moyens d'un professeur qui mène une discussion varient en fonction de son *setting*, la séance sera décrite en suivant cette structure en quatre parties et le travail en petit groupe de la séance 12 sera ensuite décrit.

1.2.1 Avant la séance.

Quelques ressources qui infléchissent l'activité de Xavier et des étudiants se jouent avant le début de la séance. Cette section vise à les décrire et à illustrer comment ces ressources, invisibles à l'observation, sont potentiellement agissantes dans son activité de discussion de cas.

Choisir un cas enlevant. Le cas est une ressource structurante centrale dans la discussion de cas. Dans la séance 10, Xavier utilise un cas qui vient tout juste d'être publié pour la première fois. Le récit du cas contient la décision de l'acteur principal du cas et les impacts négatifs de cette décision. Cet élément revient souvent dans l'autoconfrontation de la séance 10. Xavier demande aux étudiants de se mettre dans la peau de l'acteur du cas, mais à l'écoute de la vidéo, il observe combien ils ont du mal à le faire. « *Bon, il ne s'est pas mis dans la peau du président, [...] je me rends compte qu'ils n'ont pas tous embarqué dans le jeu.* » (A1) Puis, outre la difficulté des étudiants à personnifier l'acteur principal du cas, puisqu'ils connaissent l'issue de sa décision, ils ont de la difficulté à faire abstraction de cette information et choisissent tous l'option contraire à celle de l'acteur principal. « *Ce dont elle est en train de me parler, c'est maintenant, l'information qu'on a après, mais je pense aussi le cas, la manière qu'il était écrit, c'était pas optimal* » (A1). Ainsi, même si le cas choisi avant la séance semblait être enlevant, la réaction des étudiants *in situ* n'avait pas été prévue. Xavier se rend compte pendant la discussion que la nature du cas infléchit beaucoup les contributions des étudiants et que le format de ce cas rend sa discussion plus difficile.

Préparer la discussion du cas. Xavier n'a pas écrit le cas de la séance 10 et celui-ci n'a pas de note pédagogique, alors il doit construire son plan de discussion. Voici comment il s'y prend.

[ENS.] [I]l faut vraiment que je réfléchisse : ok quelle question je vais poser, comment, c'est quoi mes objectifs avec ça et où est-ce que je veux amener mes étudiants et maintenant que j'enseigne des cas, je vois que j'ai pas besoin d'avoir un script complètement écrit, j'ai besoin de savoir où je veux les amener à la fin et après ça comment, en fait, l'entonnoir va fonctionner. (EA)

Son plan de discussion comprend les jalons du fil conducteur de la discussion construite en entonnoir. Elle vise à conduire la discussion dans une direction. « *[J] 'ai besoin de savoir où je veux les amener* ».

Tableau 7. Xavier- Les moyens mobilisés avant le début de la séance et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Choisir un cas enlevant	• Engager les étudiants dans la discussion
2. Préparer la discussion du cas	• Construire le fil conducteur de la discussion • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée

1.2.2 L'entrée en matière

L'entrée en matière désigne le début de la séance, soit de l'arrivée des étudiants jusqu'à ce que Xavier débute la synthèse théorique. Dans les deux séances observées, il s'agit d'un bref

segment d'environ deux minutes au cours duquel Xavier salue les étudiants et annonce le déroulement général de la séance avec une diapositive à l'appui.

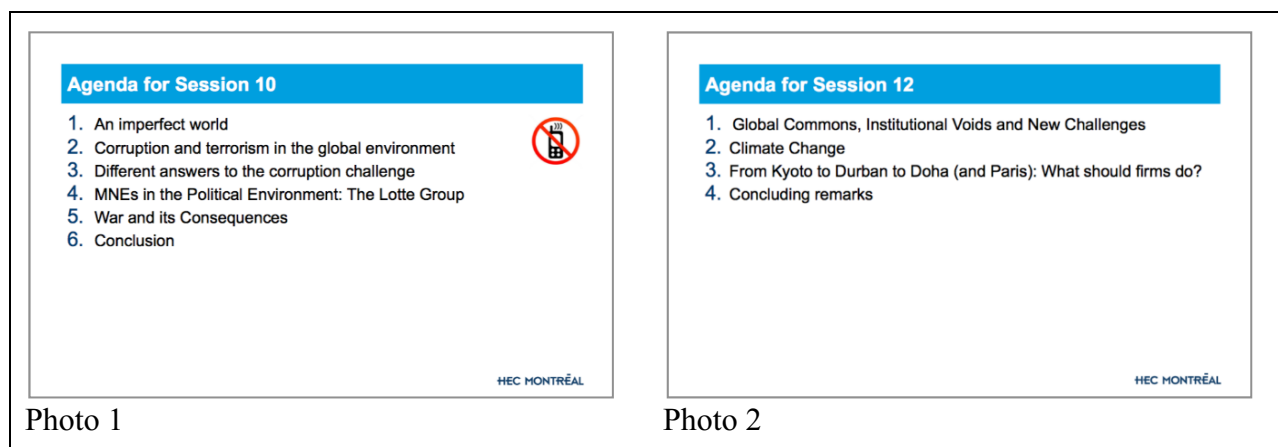


Figure 10. Xavier- Les diapositives annonçant le plan des séances observées

Avant même d'amorcer officiellement la séance, Xavier désigne en privé une étudiante ou un étudiant pour évaluer les contributions de ses pairs.

Noter la participation. L'évaluation des apprentissages est une contrainte inhérente à la tâche d'enseignement qui fait partie de l'*arena* de Xavier. La participation fait partie des apprentissages évalués. Dans l'autoconfrontation de la séance 10, il explique comment il s'y prend.

[ENS.] Pendant la séance, une étudiante était chargée d'évaluer les contributions de ses collègues. Faque zéro, c'est contribution négative, n'a pas participé. Tu n'as pas besoin de parler 5 fois pour avoir un 3, c'est vraiment plus la qualité de l'intervention. [...] Je pense que c'est bon pour eux par ce que ça leur permet de voir : "Ok, ça c'est une bonne intervention" ou "Comment moi je peux améliorer

mes propres interventions?" Donc, dans les deux ou trois premières séances, quand il y en a qui parlent trop, pour rien dire, je leur arrive avec l'évaluation. "Donc là ta participation ne compte pas aujourd'hui, faque tout ce que je veux que tu fasses c'est que tu écoutes et que tu évalues." (A1)

Il demande aux étudiants dont la participation n'est pas pertinente, « *qui parlent trop, pour rien dire* », d'observer leurs pairs pendant une séance pour observer et qualifier les interventions de leurs collègues. Selon Xavier, outre l'évaluation de la participation, cette façon de faire risque également d'atteindre une autre fin : que l'étudiante ou l'étudiant qui évalue se questionne sur ses propres contributions afin de les rendre plus pertinentes. « *Comment moi je peux améliorer mes propres interventions?* ». Ainsi, cette façon de faire lui permet d'atteindre deux fins : 1) Évaluer les apprentissages des étudiants et 2) Approfondir la réflexion des étudiants/Améliorer la qualité et la pertinence des contributions des étudiants dans la discussion de cas.

La séance débute officiellement lorsque Xavier prend la parole en s'adressant à tous les étudiants. Dans la séance 12, il commente d'abord la température de Montréal. Puis, il ajoute :

It's great because today we're going to talk about climate change. So, I guess it's timely. (Projette une diapositive) So First, it's our last class, [...]. So, [...] the global landscape is massive, there is no limitation in terms of how we can think about it. And today, I'm going to offer you one way to look at it or challenges that we might see. By talking about global commons, institutional voids and new challenges (il regarde la diapositive) and more specifically we're going to talk

about climate change, because it is probably one of the most important issues of our time. And for a long time. And the second half of our class, we're going to have a case from Kyoto to Durban to Doha to Paris. What should firms do? And then we have a few concluding remarks for today. So, (il change de diapositive)

(O2)

Le moyen d'action en relation avec la discussion de cas mobilisé pendant l'entrée en matière est rapporté dans le tableau 8.

Tableau 8. Xavier- Les moyens mobilisés dans l'entrée en matière et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Noter la participation des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les apprentissages des étudiants • Approfondir la réflexion des étudiants/Améliorer la qualité et la pertinence des contributions des étudiants dans la discussion de cas

1.2.3 La synthèse théorique

La synthèse théorique est le segment de la séance au cours duquel Xavier discute les textes que les étudiants devaient lire avant la séance. Ce segment de la séance se situe après l'entrée en matière et dure jusqu'à la pause, soit environ une heure. Cette partie de la séance est appuyée par un diaporama, tel qu'apparaissant à la photo 3 (figure 11). Elle n'a pas fait l'objet d'une autoconfrontation, mais l'extrait de verbatim suivant et la photo permettent d'illustrer comment cette séquence se vit dans l'action.

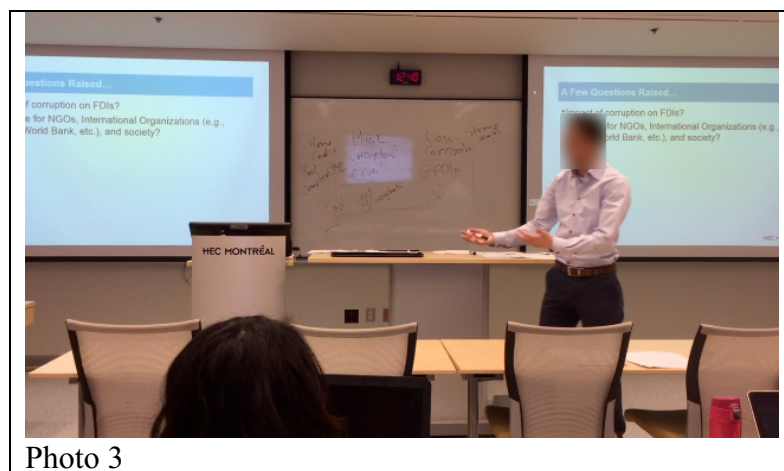


Figure 11. Xavier menant la synthèse théorique

[ENS.] Second question is what can we do actually to fight corruption. [...] So can these organizations (NGO's, OECD) fight corruption? Or can actually put an end to corruption? [ÉTU.] I think It's the role of the country [...] It has to come from the top. [ENS.] If it comes from the top. [ÉTU.] I don't think someone from an NGO could come and say ok stop... [ENS.] (Interrompt l'étudiant) Coming from the outside and say: "You're gonna stop corruption now!" [ÉTU.] Yeah, I don't think that's ... [ENS.] (Interrompt l'étudiant) You don't think it's possible. Ok. (Pointe un autre étudiant.) (O2)

Pendant ce segment, Xavier ne discute pas le cas, mais les lectures accompagnant la séance. Il communique au groupe de l'information sur les concepts importants pour analyser le cas. Au début de l'autoconfrontation de la séance 12, Xavier aborde ce segment.

[C]'est un cas que j'avais déjà utilisé l'an dernier, [...] je me rappelais en fin de semaine que ç'a avait été plus ou moins correct ça fait que là je l'ai retravaillé

pour voir comment je pourrais l'amener parce que les lectures que j'avais assignées que visiblement... il y en a beaucoup ne les ont pas lues, [...] donc j'ai décidé de marier les deux puis de vraiment essayer de construire sur les articles. Faque voir la théorie au début et après ça voir plus l'application de la théorie, comment on peut regarder (A2)

Dans cet esprit, Xavier profite de ce segment de la séance pour camper les concepts utiles à l'analyse du cas dans le but de permettre aux étudiants qui n'ont pas lu les articles¹⁵ de contribuer. Certains signaux lui permettent d'estimer le niveau de préparation des étudiants du groupe. « *[I]l y en a que quand ils lisent le texte, ils vont être actifs.* » (A1)

Dans la séance 10 et la séance 12, il questionne les étudiants pendant ce segment. « *So can these organizations (NGO's, OECD) fight corruption? Or can actually put an end to corruption?* » Ces questions ont été préparées avant la classe puisqu'elles apparaissent dans le diaporama. Elles visent à estimer le niveau de préparation des étudiants, à provoquer des apprentissages conceptuels, à aider les étudiants à effectuer des liens entre la théorie et la pratique et à combler le manque de préparation de certains d'entre eux. Dans les deux séances observées, ce segment se termine à la pause, soit environ 1 h 15 après le début officiel de la séance.

¹⁵ « [...] "Ah... bien, si vous aviez fait vos lectures vous seriez capables de répondre à ça", ça j'ai toujours de la misère avec les lectures. » (Propos tirés de l'entretien *ante* au cours duquel Xavier a émis ce commentaire.)

1.2.4 La discussion du cas en grand groupe

Cette séquence a fait l'objet d'une autoconfrontation dans les séances 10 et 12. Puisque les questions de recherche portent sur la discussion de cas, cette séquence de la séance est reconstituée en démontrant de plus près la relation dialectique entre les moyens qu'il a mobilisés, les fins du professeur et l'état du *setting* à ce moment. La discussion de cas en grand groupe se situe après la pause dans la séance 10 comme dans la séance 12. Cette section illustre comment la discussion de cas se déploie dans l'action. Les moyens mobilisés par Xavier, les fins qu'il poursuit ainsi que l'état du *setting* à ce moment seront également donnés à voir par l'analyse des données. Les moyens sont présentés dans l'ordre dans lequel ils sont apparus pour la première fois dans la discussion de cas.

Questionner. Dans les deux séances, Xavier débute en posant la même question : « *What did you think of the case?* » afin d'identifier ce qui a intéressé les étudiants et surtout « *voir où je pouvais commencer ma discussion* » (A2), c'est-à-dire identifier en quoi la réponse de l'étudiant peut être une ressource pour amorcer l'analyse du cas avec le reste de la classe. La question est également un moyen qui a pour fin d'identifier ce qu'ils ont compris. « *[P]our [...] que je voie aussi qu'est-ce qu'ils avaient saisi dans le cas* » (A2). Contester a pour fin de 1) provoquer une réponse qui servira de point de départ pour la discussion du cas. Les réponses des étudiants à cette question agissent à titre de ressources structurantes pour la suite de la discussion. La question a également pour fin de 2) distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires afin de 3) faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée.

[ÉTU.] *In each country you have 100 000 firms, and in population, we have almost 60 millions people in average, [ENS.] Yeah. (Xavier détourne le regard, s'éloigne physiquement de l'étudiant, dépose ses feuilles sur le bureau.) [ÉTU.] And they have all different points of view on the same problems so. [ENS.] Yeah. [ÉTU.] (Il continue de parler, mais je ne comprends pas très bien.) (O2)*

[ENS.] *Puis là, ça commence à devenir long, ça fait que j'essaie d'envoyer des signaux (rires) pour qu'il accélère un peu. [CH.] Puis le signal c'est: déposer ton papier... [ENS.] Tourner autour [...]. Je cherche à trouver un point pour l'arrêter. (A2)*

Communiquer non verbalement. Dès que le premier étudiant prend la parole pour répondre à la première question, Xavier estime que la contribution de l'étudiant est trop longue « *ça fait que j'essaie d'envoyer des signaux (rires) pour qu'il accélère un peu.* » Xavier commence donc par des signaux non verbaux. Tout d'abord, il coupe le contact visuel avec l'étudiant. Puis, combiné avec le moyen précédent, Xavier s'éloigne légèrement de l'étudiant. En se voyant il ajoute : « *j'aurais pu me reculer plus pour essayer de passer à autre chose, mais, c'était pas très visible, je pense* » Xavier remarque que ses moyens non verbaux ne modifient pas l'état de son *setting*. Un peu plus tard, au cours de la discussion, la même situation se reproduit. Un étudiant parle trop longtemps et Xavier entend une autre personne soupirer.

[ÉTU.] *But there is not really like a enforcement mechanism behind it which controls, enforces countries to obey to their like plans estimate. [...]* (l'étudiant parle pendant 1 min 15 sec). *So they should at least partly finance that, and*

[ENS.] (Le coupe) help developing countries [ÉTU.] To get the technology ... (Il parle en même temps que Xavier). (Xavier hoche sa tête et commence à détourner le regard). (O2)

[ENS.] (...) [Ç]a commence à être long et là même, je pense que j'entends quelqu'un soupirer. (...) [Ç]a fait que là, ça me rend un petit peu nerveux, pas nerveux, mais... (Nous reculons l'extrait) Oui, là. (Nous l'entendons.) Je le sens... Bon, je vais me déplacer, leur faire sentir (aux autres étudiants) que j'ai vu, pis il y a aussi « passer à d'autres choses ». (...) [P]eut-être juste que je suis en train de perdre du monde et je ne veux pas les perdre... Ça me surprend quand même c'est... bon, 1h31 (à l'horloge visible à la vidéo) là ça fait même pas 3 minutes qu'on a commencé (à discuter le cas). (Rires.) Fin de session ! (A2)

Dans sa lecture de l'état du *setting*, le soupir entendu modifie l'état de son *setting* en mettant Xavier davantage en tension « *ça me rend un petit peu nerveux, pas nerveux, mais...* » et ceci l'amène à craindre que les autres étudiants se désengagent.

L'analyse de la situation de Xavier nous indique que certaines ressources structurantes de son *setting* sont contradictoires : une longue contribution de l'étudiant qui parle compromet l'engagement des autres étudiants et nuit au rythme que Xavier souhaiterait donner à la discussion. Xavier est dans un dilemme qu'il cherche à dépasser. Doit-il laisser parler l'étudiant ou lui couper la parole?

Premier dilemme : Laisser parler la personne ou couper sa contribution?

Ce premier type de dilemme se produit à quelques reprises dans l'activité de Xavier. Dans le contexte, il tranche par un premier moyen qui vise à écourter la contribution de l'étudiant tout en évitant de heurter l'étudiant : il coupe le contact visuel et s'éloigne de l'étudiant. Les signes non verbaux envoient un signal à l'étudiant qui parle qu'il doit conclure et lui permet de poursuivre une deuxième fin simultanément, il veut éviter de le heurter. « *Il ne faut pas qu'ils se sentent mal.* » (A1) Puis, il interprète l'impatience des étudiants, par un élément de l'*arena*, c'est-à-dire la fin du trimestre. « *Fin de session!* » Cette première façon de faire ne transforme pas son *setting* dans la direction qu'il aurait souhaitée. Puis, il entend un soupir qui lui confirme le désengagement qu'il craignait chez les autres étudiants.

[ENS.] (Le coupe) And we are all experts on climate change. [ÉTU.] Everybody is an expert. [ENS.] Everybody is an expert. So. (O2)

[ENS.] Puis là j'ai fait une petite blague pour passer à autre chose. [CH.] Tu t'immisces entre 2 mots? [ENS.] Ouais, je cherche une nouvelle fenêtre pour passer à d'autres choses. Parce que je sais à peu près où je veux aller avec ça.

(A2)

Couper les contributions. Lorsque couper le contact visuel et s'éloigner de l'étudiant n'abrègent pas sa contribution, Xavier essaie de s'insérer entre les mots de l'étudiant(e) pour reprendre le contrôle de la parole. Cette façon de couper les interventions des étudiants est un

moyen développé des discussions de cas précédentes : « *[p]uis maintenant, j'ai beaucoup moins de problème à dire : "bon ok là, tu arrêtes de parler, c'est pas vraiment ça que je veux entendre pour l'instant, garde ton point on y reviendra peut-être plus tard"*. » (EA) Ce passage semble indiquer que ce moyen est en train d'être peaufiné. Il essaie successivement d'abrégier la contribution de l'étudiant qui parle par des moyens non verbaux, mais lorsqu'ils ne suffisent pas, il a de plus en plus de facilité à couper la contribution de l'étudiant, de la reformuler pour reprendre le contrôle de la discussion et la faire évoluer dans la direction souhaitée.

Cette succession de moyens permet de comprendre un élément du modèle de Lave selon lequel c'est à l'intersection entre l'*arena* et la personne-agissant que la cognition génère des fins successives et la mobilisation de moyens. « *People act inventively in terms of expectations about what has happened, is happening and may happen. And these in turn affect what does happen. Expectations are also structuring resources employed in shaping activity as a whole.* » (Lave, 1988, p. 185) Faire évoluer la discussion, préserver l'engagement des autres étudiants et ne pas heurter l'étudiant qui parle sont des fins engendrées simultanément par et dans l'action. Les fins engendrent des moyens qui engendrent de nouvelles fins, etc. Toujours selon le modèle, les ressources structurantes ne peuvent avoir le même niveau de priorité. Lorsque la personne se retrouve devant des fins qui sont contradictoires et semblent avoir le même niveau de priorité, elle doit inévitablement trancher. Le fait de ne pas trancher est inéluctablement une façon de trancher et fait évoluer l'activité d'une certaine façon. Dans ce cas-ci, c'est le soupir entendu qui amène Xavier à trancher.

Inscrire les contributions au tableau. Lorsque Xavier juge les contributions des étudiants sont pertinentes, il les inscrit au tableau.

[ÉTU.] It's like China has a problem with that. Because not only the missile system would limit the military trust of China (Xavier écrit ceci au tableau) [...].

[ENS.] Yeah. [ÉTU.] And other... [ENS.] (le coupe) So China has an issue with the system, it can be used to spy on them, that's what they pretend, right? [...] Yes Sophia [ÉTU.] Not only China has a problem with it but the South Korean population itself because they think that the swap¹⁶ is kind of corrupted. [ENS.] Yeah, ok! » (Xavier se dirige vers le tableau pour le noter.) (O2)

[ENS.] Là, ce que j'essaie de faire, j'avais ma liste des enjeux, je voulais les mettre au tableau pour dire: "ok on commence et ça c'est l'enjeu principal", mais après ça il y a d'autres enjeux ça fait que j'essaie vraiment de créer ce que j'avais en tête sur le tableau, mais plus écrire sur le tableau... enfin amener la discussion vers là. (A2)

Dès le début de la discussion, Xavier se sert du tableau pour y inscrire les contributions pertinentes qui l'aident à faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée, soit dans la direction de la liste d'enjeux qu'il a préétablie. La première fois qu'il inscrit une intervention d'étudiant au tableau, il précise. « *Ok, là je l'écris au tableau pour que ce soit clair que c'est l'enjeu qu'on va... (discuter).* » (O2) Dans ce cas-ci, son but est de diriger la discussion, « écrire

¹⁶ Dans le cas de la séance 12, il est question d'un échange de terrain (swap).

sur le tableau... enfin amener la discussion vers là. » Ainsi, Xavier utilise le tableau pour indiquer aux étudiants la direction qu'il souhaite donner à la discussion.

Pointer les contributeurs. À certains moments, pendant que Xavier reformule, synthétise et réinterprète les contributions antérieures des étudiants, il pointe du doigt les étudiants ayant contribué. « [ENS.] *Yes. So one view is to have the same technology everywhere* (pointe deux étudiants qui ont nommé ceci), *but what you're talking about here is more on a... case-by-case basis.* » (O2) En autoconfrontation, il explique que la fin poursuivie est de « *mettre l'emphasis sur le fait que c'est eux qui sont venus avec ça, pour vraiment montrer que leur contribution était valorisée.* » Selon Xavier, la valorisation est importante dans la discussion afin d'encourager la participation des étudiants. « [S]i les étudiants ne voient pas que leur contribution est valorisée, [...] ils vont sentir : "pourquoi je participerais?" »

Utiliser l'humour. À quelques reprises pendant les discussions des séances 10 et 12, Xavier utilise l'humour à plusieurs fins.

[ÉTU.] *(Ce que l'étudiante dit n'est pas complètement audible. Elle demande comment le dispositif peut servir d'outil d'espionnage.)* [ENS.] *(Coupe la parole)* *If I reveal how to use it, I'm gonna have to kill you. (Rires.) Because I know the secret, but I cannot tell you. (Rires généralisés.)* (O1)

[ENS.] *Ouais là c'est Julie qui parle ça fait que là Julie, c'est toujours une boîte à surprise. [...] [E]lle va me sortir des questions comme: "Ah, mais comment ça marche pour espionner la Chine?" Mais, je ne le sais pas moi, je ne suis pas*

ingénieur (rires). Ouais là, c'est plus dur à dealer, faque c'est pour ça que je fais une blague là. Pour ne pas la faire sentir mal et ça j'essaie quand même d'être assez conscient de ça, mais en même temps qu'elle sache que... ouais, c'était peut-être pas la meilleure question dans le contexte. (A1)

Dans l'échange qui précède, Xavier mobilise parfois ce moyen lorsque dans son *setting*, la contribution de l'étudiant(e) est une ressource qui ne contribue pas à l'évolution de la discussion. Ce moyen lui permet d'atteindre deux fins : signifier à l'étudiante que sa contribution n'est pas pertinente « *qu'elle sache que [...] c'était pas la meilleure question dans le contexte* » tout en évitant de la heurter, « *ne pas la faire sentir mal* ». Puis, à un autre moment de la discussion en grand groupe, ce moyen sert à d'autres fins.

[ENS.] ... And what does the Lotte group brings? Well a very nice piece of land, like a golf course. That means the soldiers can actually play golf (fait le geste de swinger son bâton) while waiting. (Rires.) Isn't it great? (Rires.) And there is also a nice set of roads that facilitates transportation. (O1)

[CH.] Est-ce qu'il y a quelque chose qui fait te dire : "je vais... (faire une blague)" ou ça t'est passé comme ça et puis... [ENS.] Je l'ai saisie au passage pour essayer de ramener ceux qui avaient décroché et puis c'est juste... ça passe bien: "ah je ne suis pas content, il n'a pas pris en considération mon point", c'est plus pour racheter des points pour les erreurs¹⁷ que je vais faire plus tard. C'est

¹⁷ « Faire des erreurs », signifie ici heurter certains étudiants.

beaucoup pour ça aussi. (Rires.) Je suis quand même très conscient de mes évaluations pendant que j'enseigne. (Rires.) (A1)

Lorsque Xavier repère que certains étudiants sont en train de se désengager, il lui arrive de faire une blague dans le but de susciter leur engagement en ramenant leur attention tout en se construisant un capital de sympathie afin de pouvoir « faire des erreurs » et malgré tout obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement. L'évaluation de l'enseignement est une contrainte importante qui fait partie de l'*arena* de Xavier et qui infléchit son *setting*.

Faire semblant. Plusieurs étudiants étrangers¹⁸ ont des accents que Xavier a de la difficulté à comprendre.

[ENS.] [...] Essentially what you are telling is if there are too many regulations, and it is too stringent, we must move our operations to another country where we can pollute more. [ÉTU.] Yes. [ENS.] So we just dump our emissions elsewhere. Based on a cost-benefit analysis. Ok. So yes. They can do that. Shanti? [ÉTU.] So I believe that ... (O2)

Puis là, j'avais le point (que je voulais faire ressortir), je pense que je suis allé à Shanti parce qu'il avait déjà sa main avant qui était levée [...]. (A2)

[ÉTU.] (Il poursuit, mais je ne comprends pas, il a un très fort accent.) (O2)

¹⁸ Lorsque comparé au programme de MBA, le programme de MSc comprend davantage d'étudiants étrangers dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. (Observation de la chercheure.)

[ENS.] « Là, je me dis : “ok qu’est-ce qu’il est en train de me raconter là?” C’est parce que là je n’avais aucune idée où il allait. Ah... Je me dis : “ok on était dans la bonne voie, puis là, je ne le sais pas. Faque comment je peux ramener ça?” Je me concentre. J’essaie de voir où il veut aller pour encore une¹⁹ fois essayer d’intégrer son commentaire, mais en même temps aller là où je veux aller. » (A2)

Xavier est dans une situation où il ne comprend pas la contribution de l’étudiant, mais il doit faire avancer la discussion. Il est dans une situation dilemmatique où deux finalités sont incompatibles : faire avancer la discussion dans la bonne direction et comprendre la pensée de l’étudiant.

Second dilemme : Faire répéter l’étudiant ou faire semblant d’avoir compris?

La poursuite de cet échange nous montre comment Xavier trouvera l’issue de cette situation.

¹⁹ Cette expression « encore une fois » signifie que nous avons déjà abordé des segments de cette nature dans cette autoconfrontation. Nous avons choisi ce segment parce qu’il illustre davantage la nature dilemmatique de la situation. Dans une autre séquence que nous n’illustrons pas ici, Xavier comprenait les mots, mais il ne comprend pas l’idée de l’étudiant. Il a tranché de la même façon, c’est-à-dire en reformulant les mots de l’étudiant à sa façon pour faire évoluer la discussion, quitte à ne pas respecter complètement l’idée de l’étudiant.

[ÉTU.] All the countries might end up being the same costs because you need that level of majority. [ENS.] Yeah. [ÉTU.] And the second thing is even if you end up doing that, the environmental regulation will move independently so maybe today you have say a home technology that you can apply to all, but tomorrow the laws might change differently for different countries [...]. (O2)

[ENS.] Là il m'a donné une opportunité j'ai dit : "ok je vais pouvoir exploiter ça pour construire sur les deux autres interventions avant." (A2)

[ENS.] So having the best technology elsewhere today (pointe les deux étudiants qui ont soutenu ce point) protects you in a way from that. [ÉTU.] The what? [ENS.] The greener technology ... [ÉTU.] (L'étudiant réagit, mais il n'est pas possible de dire si c'était un commentaire d'accord ou de désaccord). (O2)

J'ai aucune idée si c'était ça son commentaire, mais je voyais qu'il y avait un lien que je pouvais faire juste par les mots qu'il avait utilisés (rires). Ça fait que j'ai dit : "ok bon, je vais le saisir pour pas que ça dégénère" ...Quitte à ce qu'il soit un petit peu offensé parce que c'est pas exactement ce qu'il voulait dire. (A2)

Au départ, Xavier ne retrouve pas, dans la contribution de l'étudiant, de ressource pour relancer la discussion. « “[Q]u'est-ce qu'il est en train de me raconter là?” C'est parce que là je n'avais aucune idée où il allait. » Avant que cet étudiant ne prenne la parole, la discussion allait dans la bonne direction. « on était dans la bonne voie, puis là, je ne le sais pas ». Xavier est en déséquilibre. Pour reprendre l'équilibre, il doit relancer la discussion dans la bonne direction.

« *Comment je peux "ramener" ça?* » La contrainte qui fait davantage pression est que la discussion doit avancer « *pour pas que ça dégénère* ». C'est sur la base de celle-ci que Xavier tranche. Il choisit de faire semblant d'avoir compris et de reformuler la contribution de l'étudiant à sa façon. « *Je me concentre. J'essaie de voir où il veut aller pour [...] essayer d'intégrer son commentaire, mais en même temps aller là où je veux aller.* » Ne pas heurter l'étudiant est une fin également poursuivie, mais qui n'a pas le poids de la nécessité de faire avancer la discussion puisque Xavier n'estime pas nécessaire que la reformulation respecte entièrement la pensée de l'étudiant. « *Quitte à ce qu'il soit un petit peu offensé parce que c'est pas exactement ce qu'il voulait dire.* » Il est intéressant de remarquer que, dans ce contexte, les mots de l'étudiant sont une ressource qui, reformulés, se transforment en moyen pour relancer la discussion dans la direction souhaitée. C'est un dilemme qui l'a déjà préoccupé davantage, mais qui devient plus confortable. « *Je suis un peu moins nerveux par rapport à ça aujourd'hui* » (A2).

Ainsi, lorsque Xavier ne comprend pas la contribution de l'étudiant, il repère des mots qu'il reconnaît et qu'il peut utiliser pour produire une reformulation qui donne la direction souhaitée à la suite de la discussion. S'il en est incapable, il choisit parfois de ne pas commenter la contribution de l'étudiant(e) et de passer à quelqu'un d'autre. En termes relatifs à la cognition en pratique, cela signifie que lorsque la contribution de l'étudiante ou de l'étudiant est une ressource qui ne permet pas à Xavier de poursuivre dans la direction souhaitée, il peut choisir de la reformuler à sa façon ou de l'ignorer, comme décrit dans le prochain paragraphe.

Laisser passer la contribution. Dans le même registre que le dilemme précédent, plus tard dans la discussion, une étudiante communique sa réponse. Xavier l'écoute, mais ne comprend

pas. Dans l'état de son *setting* à ce moment-là, la contribution de cette étudiante ne lui permet pas de relancer la discussion. « Je ne voyais pas vraiment de possibilité de construire sur celle-là. » Il se retrouve dans le même dilemme que le précédent, mais le moyen mobilisé dans la situation précédente ne fonctionne pas puisqu'il ne peut construire sur la contribution de l'étudiant. « J'ai dit : "ok, bon, je la prends, je passe ailleurs." » Il choisit d'attendre une autre contribution qu'il comprendra et qui lui fournira un moyen pour poursuivre.

[ÉTU.] « ...about the cost and benefit analysis. If the cost is more, they'll go somewhere else, so we'll continue to have the same issue... » (O2)

[ENS.] « Là, j'étais comme yes! (Rires.) Yeah! J'étais exactement là où je voulais aller ça fait que là, j'avais ce sur quoi je pouvais construire. » (A2)

La ressource structurante anticipée dans la contribution de l'étudiante permettant de construire un moyen pour relancer la discussion se trouve dans la seconde partie de sa contribution. « *[J]'avais ce sur quoi je pouvais construire.* » La prochaine séquence illustre comment Xavier est d'abord mis en dilemme par la contribution d'un étudiant et les moyens qu'il déploie ensuite pour infléchir la discussion du groupe dans la direction souhaitée. Comme dans le passage précédent, il choisit d'abord de laisser passer la contribution de l'étudiant.

[ENS.] [...] So, should firms invest in the same emission reduction technologies in each nation they operate? [...] [ÉTU.] My colleagues in supply chain, a major courses, if you go in this issue based on supply chain... (O2)

[ENS.] Là il me dit que eux autres, en supply chain, ils ont tout vu ça. Là, c'est comme bon ok qu'est-ce que je fais? Là, j'étais vraiment paniqué, j'ai dit ok comment je vais réorienter ça parce que je sais que quand Sami parle, il y en a d'autres aussi qui se privent de parler parce qu'il parle quand même beaucoup, puis il a des opinions fortes. Puis là, il est en train de me dire qu'eux autres en supply chain, ils ont tout vu ça. Ça fait que là, j'espère qu'on a une porte pour que j'aille ailleurs. (A2)

Dans cet extrait, la direction prise par l'étudiant met en péril la discussion de Xavier en entier. Il se retrouve devant un dilemme très particulier: si les étudiants « *ont tout vu ça* », la discussion de cas n'a plus de finalité. Ce moment où son activité de discussion de cas perd son sens, l'engage émotivement très intensément. « *Là, j'étais vraiment paniqué.* » Xavier ne peut pas maintenir la direction prise par l'étudiant. L'activité de discussion de cas a encore un sens, mais il ne le trouve pas en ce moment.

<p>Troisième dilemme : Mettre fin à la discussion ou la poursuivre?</p>
--

Xavier laisse l'activité se dérouler pour trouver une issue, « *une porte pour que j'aille ailleurs* ». Encore une fois, faute de moyen immédiat, il laisse la discussion se poursuivre et il attend qu'un moyen émerge de l'activité elle-même. Il cherche des mots dans la contribution de l'étudiant comme point d'appui. « *[J]e voulais faire les liens avec le... ce qu'on discutait au début : substitution, évolution, transformation et il m'envoie complètement ailleurs [...]. Faut*

que je cherche comment... » (A2). Dans l'extrait qui suit, la contribution de cet étudiant devient peu à peu une ressource qui ouvre une possibilité d'en forger un moyen.

[ENS.] Ok. [ÉTU.] They are reducing their carbon emission by... [ENS.] (Le coupe.) So they use the same technology everywhere. Regardless of regulations. So even if they are in a country that like has barely loose regulation, they will use the same technology. (O2)

[CH.] (Arrête la vidéo.) Donc là, tu l'as ramené à ta question. [ENS.] Je le ramène à ma question, je reprends ses paroles pour dire : "ok ça c'est ce que tu me dis. Dans le fond, ta réponse à cette question-là, c'est ça : tu devrais faire la même chose partout, meilleure pratique, ok" pour aller pêcher pour d'autres réponses. » (A2)

Il reformule la réponse de l'étudiant pour la transformer en une nouvelle ressource, soit une réponse proposée à la question qui n'est qu'une première proposition parmi plusieurs autres réponses possibles. À partir de ce moment, d'autres réponses deviennent possibles, les autres étudiants peuvent contribuer à nouveau et la discussion du cas retrouve une finalité. La façon dont Xavier dénoue les dilemmes précédents nous informe particulièrement sur sa relation dialectique avec l'*arena*, notamment par sa façon de se forger un moyen de dénouer son dilemme à même les contributions des étudiants, donc dans l'activité elle-même. Comme il le dit lui-même, c'est dans les mots de l'étudiant qu'il cherche d'abord « la porte ».

Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution. Dans l'extrait précédent, Xavier reformule les propos de l'étudiant: « *Je reprends ses paroles pour dire : [...] ta réponse à cette question-là, c'est [...] pour aller pêcher pour d'autres réponses.* ». Lorsque dans l'état de son *setting*, Xavier ne comprend pas tout à fait la signification de la contribution de l'étudiant ou la direction que souhaite prendre l'étudiant, il choisit parfois de reformuler, synthétiser et réinterpréter les mots de l'étudiant en les mettant en relation avec sa question pour relancer la discussion dans la direction souhaitée et obtenir d'autres contributions. Il le fait parfois en sachant que sa réinterprétation risque de ne pas respecter complètement les propos de l'étudiant. « *[Q]uite à ce qu'il soit un petit peu offensé parce que c'est pas exactement ce qu'il voulait dire.* » (A2)

Solliciter et soutenir des contributions contradictoires. Dans la discussion de la séance 10, Xavier a provoqué les étudiants en banalisant la situation. « *So, obviously, well, no big deal: I exchange a piece of land and then I get another piece of land, so from a business perspective, it's fine, right?* » (O1) Dans l'autoconfrontation, il précise :

puis là, j'essaie en fait de banaliser la situation parce que je veux vraiment les amener à se mettre dans la peau du président. Faque, je dis: "Y'a rien là", tsé pour vraiment banaliser et pour pas qu'ils se disent: "ah c'est tellement gros".

(A1)

Le prochain extrait présente une autre façon de faire.

[ENS.] Yes. So one view is to have the same technology everywhere (pointe deux étudiants qui ont nommé ceci), but what you're talking about here is more on a... case-by-case basis. (O2)

Puis là je revenais sur Maria pour mettre l'emphase sur [...] la position qu'elle a dit qui est similaire à Sami, mais il y a aussi l'autre position (de Naicha), ça fait que pour aller essayer de les intégrer [...] et aussi mettre l'emphase sur le fait que c'est eux qui sont venus avec ça, pour vraiment montrer que leur contribution était valorisée. [...] [P]our moi c'est important parce que si les étudiants ne voient pas que leur contribution est valorisée ils ne vont pas se sentir inclus et vont sentir : "pourquoi je participerais?" C'est pour ça que j'essaie de faire ces liens-là. » (A2)

La contribution de l'étudiante est la ressource qui permet de polariser les étudiants. « *[J]e revenais sur Maria pour mettre l'emphase sur [...] la position qu'elle a dit qui est similaire à Sami, mais il y a aussi l'autre position (de Naicha)...* » Lorsque l'activité elle-même offre la ressource lui permettant de le faire, Xavier la saisit pour faire ressortir la contradiction entre les contributions des étudiants et les mettre en tension afin de faire réfléchir les étudiants et les amener à approfondir leur réflexion. Xavier avait mentionné, dans l'entretien *ante* : « *[J]'essaie de trouver c'est quoi les éléments de tension parce que je trouve que [...] c'est là que tu peux vraiment amener les étudiants à réfléchir.* »

Personnifier. Tel qu'abordé précédemment, la discussion de cas est une expérience d'immersion parce que se mettre à la place des acteurs du cas est ce qui aide les étudiants à

approfondir leur réflexion et à prendre en compte plusieurs éléments dans leur analyse. Dès le début de la discussion en grand groupe, dans la séance 10, Xavier invite les étudiants à se mettre à la place des personnes du cas. « *So what I'd like to do is that we immerse ourselves in the situation. [...] What is the big situation that Shin Don-Bin [...] is facing?* » Les étudiants ont de la difficulté à le faire.

[ENS.] [...] Ça fait que là je me rends compte qu'ils n'ont pas tous embarqué dans le jeu. Parce que c'est un jeu dans le fond. (A1)

[ÉTU.] And the Chinese government kind of holds Lotte [...] [ENS.] Yeah, so [...] I'm gonna ask you the question differently, So if you were in the Shin Dong-Bin's shoes, what would you do? I mean, would you agree to the swap or not? We all know that they already did agree but having been in his shoes, would you have agreed to the swap? (O1)

[ENS.] [...]. [M]a question a plus ou moins marché, on va aller à la deuxième question que j'avais en tête, comme là ce serait un bon moment pour passer de la première: ok l'image principale de l'enjeu, on a fait le tour, on n'a pas tout, mais on a fait le tour de la plupart des points [...]. (A1)

Amener les étudiants à comprendre qu'ils doivent s'immerger dans le cas et personnifier Shing Dong-Bin est très difficile. « *[M]a question a plus ou moins marché [...].* » Xavier doit s'y reprendre à plusieurs reprises. « *If you were in the Shin Dong-Bin's shoes, what would you do?* » Selon Xavier, cela est dû à un élément de l'*arena*, c'est-à-dire le fait qu'il n'a pas mobilisé des

cas à toutes les séances et que les autres professeurs dans les autres cours de ces étudiants ne les utilisent pas. « [L]à, ça rend ça plus dur parce qu'il faut comme briser leur manière d'analyser les choses comme plus en observateur externe puis les amener plus comme un acteur, un acteur dans la situation. » (A1) Après cette dernière relance, il évalue l'état de son *setting* et prend une décision.

[ENS.] Comme là j'avais déjà pris la décision, "ok là c'est le temps de passer aux petits groupes" et on va passer à ça, comme ça, ça va permettre d'inclure plus de gens. [...] Comme par exemple, les étudiants chinois, dans cette séance-ci, rien. L'autre séance ils ont parlé tout le long puis même il y a 2 séances aussi, ils étaient quand même assez actifs, j'ai d'autres étudiants qui étaient quand même assez actifs et puis là rien, là j'ai dit ah bon ok il faut vraiment y aller avec les groupes. (A2)

Lorsqu'il évalue l'état de son *setting*, Xavier constate que peu d'étudiants participent à la discussion. « les étudiants chinois, dans cette séance-ci, rien. L'autre séance, ils ont parlé tout le long. [...] [J] 'ai d'autres étudiants qui étaient [...] assez actifs et puis là, rien ». Il met donc fin à la discussion en grand groupe pour lancer les petits groupes. La façon dont cette décision se prend dans le cours d'action sera abordée plus amplement dans la prochaine section, réservée au travail en petits groupes.

Tableau 9. Xavier- Les moyens mobilisés pendant la discussion et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer une réponse qui servira de point de départ pour la discussion du cas • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
2. Communiquer non verbalement (couper le contact visuel et jouer avec la proximité physique)	<ul style="list-style-type: none"> • Abréger la contribution de l'étudiant(e) • Ne pas heurter l'étudiant • Signifier aux autres étudiants du groupe qu'il souhaite que l'étudiant(e) qui a la parole abrège sa contribution
3. Couper les interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Abréger la contribution de l'étudiant(e) • Relancer la discussion dans la direction souhaitée
4. Utiliser l'humour	<ul style="list-style-type: none"> • Signifier à l'étudiant(e) que sa contribution n'est pas pertinente dans le contexte • Ne pas heurter l'étudiant(e) qui vient de parler • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement
5. Faire semblant de comprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de perdre du temps • Relancer la discussion dans la direction souhaitée
6. Écrire les contributions au tableau	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser la contribution de l'étudiant(e) • Signifier aux étudiants la direction souhaitée pour la suite de la discussion
7. Pointer les contributeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser la contribution des étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
8. Laisser passer une contribution	<ul style="list-style-type: none"> • Sortir du dilemme • Attendre une prochaine contribution qui permettra de relancer la discussion • Reconnaître des mots qui permettent une reformulation pouvant relancer la discussion
9. Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution	<ul style="list-style-type: none"> • Relancer la discussion dans la direction souhaitée • Obtenir d'autres contributions
10. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la réflexion des étudiants • Mettre les étudiants en tension • Faire réfléchir les étudiants
11. Personnifier	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les étudiants à être plus nuancés • Faire réfléchir les étudiants • Approfondir la réflexion des étudiants

1.2.5 Le travail en petits groupes

La décision de faire travailler les étudiants en petits groupes se construit dans le cours d'action. C'est une possibilité que Xavier avait en tête en amorçant la séance. En cours de

discussion, il signale aux étudiants qu'il souhaite changer le cours de la discussion. « *For now, what I'd like to focus on and I hope [...] you'll be able to draw on the supporting readings [...] I'd like us to draw on these examples to actually fill the discussion. So aluminum industry [...], cars [...], and also retail.* » (O2) Pour la suite de la discussion, il souhaite que les étudiants construisent leur contribution à l'aide des textes en préparation à la séance et qu'ils ancrent leur réponse dans l'une des industries données.

[ENS.] À ce stade-là, j'étais pas encore certain que j'irais avec les petits groupes. [...] [O]n va essayer d'avoir une discussion (en grand groupe) sur les pratiques tangibles sur des entreprises, sur des cas réels, puis [...] j'ai ma porte de sortie. Ça fait que là, [...] je n'ai pas présenté qu'on allait faire des petits groupes, je m'étais gardé cette carte-là pour plus tard, [...] parce que là il y avait le temps que... j'avais beaucoup d'autre matériel que je voulais couvrir, mais c'est ça, ça fait que j'étais pas encore décidé. (A2)

À ce stade-ci, plusieurs ressources structurantes mettent Xavier en tension. Le travail en groupe est une ressource qui est prévue, mais le temps presse. Pour tenter de voir le plus de matériel possible en peu de temps, il décide de ne pas lancer les petits groupes pour le moment.

[ENS.] (Projette la diapositive qui comprend la première question : Should firms invest in the same emission reduction technologies in each nation they operate?) So my first question for you, based on what you've read about potential changes in legislations... (O2)

[ENS.] Ouais quand j'ai vu la première question, j'ai dit ouais, j'aurais peut-être dû repenser à ma première question un peu plus. [CH.] Qu'est-ce qui, dans la première question, te fait dire que ça va être un peu... [ENS.] Ben, il y a un élément que je n'ai pas pu couvrir dans la première partie du cours, [...] parce qu'à la pause j'ai changé l'ordre de mes diapositives, j'avais 2 autres que je voulais couvrir, mais parce que j'ai décollé le cours plus tard²⁰... il y avait tous ces éléments-là que je ne pouvais plus utiliser [...]. Ça fait que là j'ai vu ma première question et là j'ai dit: ouais je pense qu'il va falloir pédaler parce que ça va être dur, parce que essentiellement je les ai lancés dans la fosse aux lions [...]. Ça fait que là, je me suis réorienté, je me suis dit bon, on va l'utiliser pour regarder en groupe comment on pourrait analyser ça et après ça je vais diviser en petits groupes. (A2)

La situation évolue rapidement. Dès qu'il affiche la première question, Xavier constate que les étudiants ne sont pas en mesure de répondre. Il est en dilemme et dans une situation très inconfortable. Il se rend compte que la question, n'est pas adéquate. Il tranche en choisissant de les accompagner dans la première question avant de les diviser en petits groupes. Il les accompagne en communiquant ce qu'il devait leur dire dans les diapositives qui ont été retranchées avant la pause. Pendant qu'il parle, dans son *setting*, le désengagement de certains

²⁰ Dans cette séance, les étudiants avaient une activité reliée au programme au centre-ville juste avant le cours, ils devaient se déplacer rapidement pour arriver à l'heure au cours. Plusieurs étudiants sont arrivés en retard et Xavier a décidé de démarrer le cours 10 minutes plus tard que prévu.

étudiants lui signale qu'il est préférable de faire travailler les étudiants en petits groupes pour maintenir leur engagement. Xavier lance les groupes.

[ENS.] And I want to bring you into small groups. I want six teams. Two teams per industry. So here is the question I want you to think about (affiche sur la diapo la seconde question) so first of all, I'm gonna show you different measures that can be implemented ok, and I want you to think about how these different measures or different strategies can apply to your case. [...]. (O2)

[ENS.] [...] [P]uis là, j'ai changé l'esprit de mes questions. Après la discussion j'ai dit ok bon on va présenter ça comme des stratégies plutôt que des éléments de discussion et [...] ça va pouvoir leur fournir une piste d'inspiration pour analyser chaque cas. Ils n'ont pas à répondre à toutes les questions pour chaque cas, il y en a que ça s'applique et il y en a que ça s'applique pas, mais au moins, là j'ai comme changé un peu la discussion que je voulais qu'ils aient parce que j'ai vu que ça serait plus difficile sinon. (A2)

Les questions que Xavier avait planifiées pour la discussion de cas en grand groupe serviront autrement. Xavier a donc transformé ses questions de discussion, en de nouveaux moyens, soit des dimensions que chacune des équipes doit considérer pour son industrie parce que le *setting* indiquait que les étudiants ne seraient pas en mesure de tenir la discussion en grand groupe.

Une fois que les équipes sont regroupées, Xavier lance le travail en petits groupes. « *I want you to think about different measures that firms can do or what they should do. It can be reactive but it can also be proactive.* » (O2)

Circuler et écouter. Pendant que les étudiants travaillent, Xavier circule et écoute les discussions des petits groupes et s'en sert pour structurer son activité pour la suite de la séance.

[ENS.] [...] [J]e fais le tour des équipes, puis là vraiment, je veux m'assurer qu'ils ont compris qu'est-ce qu'on fait pour ne pas qu'ils disent "ok on perd notre temps" [...]. Et ça, ça sert un autre objectif qui est que je sache de quoi ils parlent et après ça repréparer ma discussion pour après, [...]. [CH.] Qu'est-ce que tu as vu quand tu circulais? [ENS.] Comme par exemple, je me rends compte que de un [...], ils ne sont pas capables d'analyser une industrie selon la chaîne de valeur. [...] [Ç]a fait que ok là je suis un peu déçu, je m'en rends compte là, en séance 12, [...]. Ça fait que là [...] il faut que je revienne sur l'importance de la chaîne de valeur parce que je vais avoir une question d'examen là-dessus et ça, ça me sert à ça. [...] [P]uis ça, c'est le genre d'information qui me permet [...] de gérer des attentes, pour pas qu'ils aient l'air trop dans le champ... pour pas qu'ils aient l'air "on n'a pas assez poussé" où "on ne comprend rien", parce que l'évaluation (de l'enseignement par les étudiants) s'en vient la semaine prochaine. (Rires) Ça fait que je veux faire attention pour ça aussi. (A2)

L'écoute permet à Xavier de distinguer ce qui a été bien compris de ce qui reste lacunaire afin de préparer la dernière portion de la discussion. En écoutant les échanges dans les petites

équipes, Xavier capte d'autres ressources: certains étudiants n'ont pas compris le concept de chaîne de valeur. Cela le met en dilemme. D'autres ressources structurantes provenant de son *arena* sont également agissantes dans cette activité : l'examen de fin de trimestre et l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Il doit donc réussir à outiller les étudiants suffisamment quant au concept qui sera évalué tout en préservant son image aux yeux des étudiants afin de conserver de bonnes évaluations de l'enseignement. Lorsque le temps de travail en petits groupes est terminé, Xavier effectue un retour en grand groupe.

Tableau 10. Xavier- Les moyens mobilisés dans le travail en petits groupes

Moyens	Fins
1. Circuler et écouter	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer ce qui a été bien compris des éléments lacunaires • Préparer la discussion en grand groupe • Revenir sur les éléments lacunaires • Préparer les étudiants à l'examen • Obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement.

1.2.6 Le retour en grand groupe

Pendant le retour en grand groupe, Xavier questionne les équipes une à une.

[ENS.] So what result did you come up with? In terms of risk and also like different strategies that can be adopted. [...] [ÉTU.] For us, it's power [ENS.] Power. [ÉTU.] To produce aluminum it takes a lot of energy. [...] So. (Il pointe l'autre équipe.) Did you come up with different conclusions, different thoughts about where the major risks are, different measures? [ÉTU.] It's almost the same. We talked mainly about sources of energy and replace and substitute that

energy... so they should partner with governments. [ENS.] Partner with governments. Ok. [ÉTU.] To cover those costs. [...] [ENS.] Long-term agreements for sources of energy. (O2)

Au cours de cette séquence de 20 minutes qui n'a pas fait l'objet d'une autoconfrontation, Xavier mobilise des moyens qui ont déjà été analysés dans d'autres séquences de la discussion, comme par exemple *questionner*, puis *reformuler*, *synthétiser*, *réinterpréter la contribution*. Le retour en grand groupe prend fin lorsque toutes les équipes ont donné leurs conclusions. Xavier conclut. « *So what can we conclude from that? We looked at 3 industries, but clearly there are different measures we can adopt, but not all measures would work... The value depends on where the industry is.* » Cette séquence est suivie de la synthèse.

1.2.7 La synthèse et les activités de la prochaine séance

Puis, Xavier complète le retour en grand groupe par un bref exposé magistral de 7 minutes résumant les concepts de la séance. À 2 minutes de la fin, il conclut.

[ENS.] To sum up. There are issues that no firm alone, no government alone, no NGO alone can solve (changement de diapositive). We need collaboration from different actors; we need a plurality of actions taken by different actors if we are to solve them. [...] So that concludes what I had on the agenda for today. So that concludes our session or class for today. So we'll have one more class next week which is gonna be your presentation. So I wish you a very good week! (O1)

Une discussion de cas type chez Xavier est constituée d'une entrée en matière, une synthèse théorique suivie d'une discussion en grand groupe et d'une synthèse. À l'occasion, il fait travailler les étudiants en petits groupes. C'est par le biais de la variation des moyens et des fins de Xavier en fonction du *setting* que cette partie de son activité a été reconstituée.

1.3 L'interprétation du cas de Xavier

La première partie du cas décrivant l'*arena* permet de situer Xavier dans une histoire et d'identifier certains éléments contextuels et symboliques susceptibles d'être agissant dans son activité. La partie décrivant le *setting* montre la relation dialectique entre Xavier et ses ressources structurantes en constante transformation, rendue accessible en partie par le biais de l'autoconfrontation. Celle-ci nous a permis de rendre visible la façon dont ses moyens et leurs fins varient en fonction de l'évolution de son *setting*. En effet, lorsque Xavier se voit en action pendant l'entretien d'autoconfrontation, ses verbalisations à ce moment mettent en lumière la façon dont sa relation dialectique avec l'*arena* apporte à sa conscience des ressources et la façon dont ses actions modifient l'état de son *setting*. Cette reconstitution a permis de répondre à la première question de recherche, soit « comment les fins et les moyens du professeur qui mène une discussion varient en fonction de son *setting*? » Dans la prochaine partie, les moyens seront examinés sous l'angle des fins qu'ils permettent de poursuivre et inversement, les fins seront observées selon le nombre de moyens correspondant. Puis, les dilemmes de Xavier ainsi que les compromis qu'il a opérés seront identifiés pour répondre à la seconde question de recherche. Enfin, à l'aide des entretiens d'autoconfrontation, il sera possible de mieux comprendre comment l'*arena* infléchit l'activité du professeur pour répondre à la troisième question de recherche.

1.3.1 La relation entre les moyens mobilisés par Xavier et les fins qu'il poursuit

L'analyse de l'activité de Xavier à l'aide de la cognition en pratique a permis de mieux comprendre comment les moyens et les fins varient en fonction de l'évolution du *setting* de Xavier dans la discussion de cas. Les moyens mobilisés et leurs fins sont deux types de ressources structurantes générées dans une relation dialectique entre la personne-agissant et son *setting*. Leur mise en relation permet de poser certaines hypothèses. Le tableau qui suit regroupe les moyens mobilisés par Xavier que le dispositif de recherche a rendus visibles.

Tableau 11. Xavier- Les moyens mobilisés pendant la discussion et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Choisir un cas enlevant	<ul style="list-style-type: none"> Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
2. Préparer la discussion du cas	<ul style="list-style-type: none"> Construire le fil conducteur de la discussion Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
3. Noter la participation des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer les apprentissages des étudiants Approfondir la réflexion des étudiants / Améliorer la qualité et la pertinence des contributions des étudiants dans la discussion de cas
4. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> Provoquer une réponse qui servira de point de départ à la discussion Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
5. Communiquer non verbalement	<ul style="list-style-type: none"> Abréger la contribution de l'étudiant(e) Ne pas heurter l'étudiant Signifier aux étudiants que l'étudiant(e) qui parle doit abréger sa contribution
6. Couper les interventions	<ul style="list-style-type: none"> Abréger la contribution de l'étudiant(e) Relancer la discussion dans la direction souhaitée Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible
7. Utiliser l'humour	<ul style="list-style-type: none"> Signifier à l'étudiant(e) que sa contribution n'est pas pertinente Ne pas heurter l'étudiant(e) qui vient de parler Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas Obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement
8. Faire semblant de comprendre	<ul style="list-style-type: none"> Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas / Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé Relancer la discussion dans la direction souhaitée
9. Écrire les contributions au tableau	<ul style="list-style-type: none"> Valoriser la contribution de l'étudiant(e) Signifier aux étudiants la direction souhaitée pour la suite de la discussion
10. Pointer les contributeurs	<ul style="list-style-type: none"> Valoriser la contribution des étudiants Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
11. Laisser passer une contribution	<ul style="list-style-type: none"> Sortir du dilemme
12. Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution	<ul style="list-style-type: none"> Relancer la discussion dans la direction souhaitée
13. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> Approfondir la réflexion des étudiants Mettre les étudiants en tension
14. Personnifier	<ul style="list-style-type: none"> Approfondir la réflexion des étudiants (la nuancer) Comprendre les personnes du cas

Selon le tableau, certains moyens permettent d'atteindre plusieurs fins. Par exemple « Utiliser l'humour » permet à Xavier de signifier à l'étudiant(e) que sa contribution n'est pas

pertinente dans le contexte tout en évitant de heurter l'étudiant(e), engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas et obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement. On pourrait faire l'hypothèse que des moyens permettant de poursuivre plusieurs fins sont probablement particulièrement importants dans l'activité de Xavier. En extrayant du tableau précédent les moyens qui atteignent plusieurs fins en ordre décroissant, on obtient ceci :

1. Utiliser l'humour (4)²¹
2. Questionner (3)
3. Communiquer non verbalement (couper le contact visuel et jouer avec la proximité physique) (3)
4. Écouter (les étudiants en petits groupes) (3)
5. Préparer la discussion du cas (2)
6. Noter la participation des étudiants (2)
7. Couper les interventions (2)
8. Faire semblant de comprendre (2)
9. Écrire les contributions au tableau (2)
10. Pointer les contributeurs (2)
11. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires (2)

Ainsi, *Utiliser l'humour, Questionner, Communiquer non verbalement et Écouter les étudiants dans les petits groupes* sont les moyens qui permettent à Xavier de poursuivre le plus

²¹ Ce chiffre désigne le nombre de fins qui sont associées à ce moyen.

grand nombre de finalités. On peut supposer que ces moyens sont particulièrement importants dans l'activité de Xavier. Maintenant, si l'on inverse le tableau pour plutôt présenter les fins et les moyens correspondants, il met en lumière les fins qui sont poursuivies par plusieurs moyens.

Tableau 12. Xavier- Les fins poursuivies pendant la discussion et les moyens associés

Fins	Moyens
1. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner (en petits groupes) • Choisir un cas enlevant • Pointer les contributeurs • Utiliser l'humour • Faire semblant de comprendre
2. Construire le fil conducteur de la discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer la discussion du cas
3. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer la discussion du cas • Questionner • Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution • Couper les interventions • Faire semblant de comprendre • Écrire les contributions au tableau
4. Évaluer les apprentissages des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Noter la participation des étudiants
5. Provoquer une réponse qui servira de point de départ pour la discussion du cas	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner
6. Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner
7. Abréger la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (couper le contact visuel et jouer avec la proximité physique) • Couper les interventions
8. Ne pas heurter l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (couper le contact visuel et jouer avec la proximité physique) • Utiliser l'humour
9. Signifier aux autres étudiants que l'étudiant(e) qui a la parole doit abréger sa contribution	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (couper le contact visuel et jouer avec la proximité physique)
10. Signifier à l'étudiant(e) que sa contribution n'est pas pertinente dans le contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'humour
11. Obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'humour • Questionner en petits groupes / écouter
12. Valoriser la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ces contributions au tableau • Pointer les contributeurs
13. Sortir du dilemme	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser passer une contribution
14. Approfondir la réflexion des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Personnifier • Noter la participation des étudiants
15. Mettre les étudiants en tension	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires
16. Préparer la discussion en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner en petits groupes/ Écouter
17. Comprendre les personnes du cas	<ul style="list-style-type: none"> • Personnifier

On remarque que « Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée » est une finalité qui est poursuivie par sept moyens. Voici une classification des finalités poursuivies en ordre décroissant de moyens permettant de les atteindre :

1. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée (7)
2. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas (4)
3. Approfondir la réflexion des étudiants (3)
4. Abréger la contribution de l'étudiant(e) (2)
5. Ne pas heurter l'étudiant(e) (2)
6. Obtenir de bonnes évaluations de l'enseignement (2)
7. Valoriser la contribution de l'étudiant(e) (2)

Dans cette optique, « Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée » se distingue clairement comme étant la finalité poursuivie par davantage de moyens. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'une finalité qui est plus importante pour Xavier et qui contribue davantage que les autres finalités à structurer son activité. Il est légitime de supposer qu'il s'agit là des finalités qui structurent de façon plus marquée l'activité de Xavier.

Lorsque l'on croise les fins qui sont poursuivies par plusieurs moyens avec les moyens qui atteignent plusieurs fins, on obtient une figure qui synthétise la pratique de Xavier.

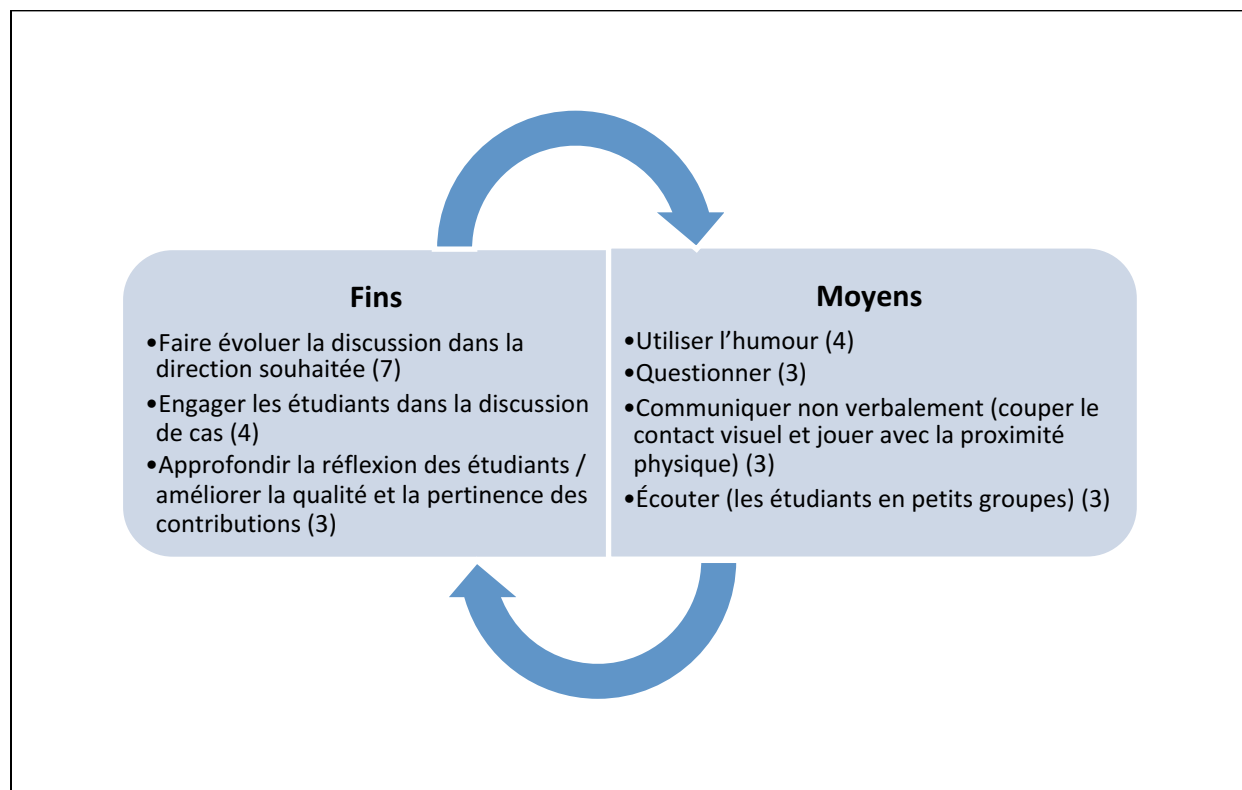


Figure 12. Xavier- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins²²

1.3.2 Les dilemmes de Xavier : au cœur de la relation dialectique

Selon la cognition en pratique, le conflit ou l'incompatibilité entre deux ressources structurantes est à la source des dilemmes. Selon l'analyse ergonomique, un dilemme correspond à « une opposition ou une compatibilité difficile entre deux préoccupations saillantes au sein de l'activité de l'acteur, à une contradiction entre ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire mais n'arrive

²² Nous avons retenu les finalités mobilisées par 3 moyens et plus et les moyens poursuivant 3 finalités et plus pour chacun des participants afin de pouvoir les comparer.

pas à faire ou ne s'autorise pas à faire. » (Leblanc, 2014, p. 151) Certains conflits entre les ressources structurantes ont été rapportés par Xavier dans les autoconfrontations et ont permis de mieux comprendre la relation dialectique qui se joue à l'intersection entre Xavier, son *setting* et les ressources conflictuelles à ce moment. Dans cette section, les dilemmes et les ressources structurantes en jeu mises en lumière par les propos de Xavier seront rapportés plus succinctement afin d'en dégager des observations.

Premier dilemme de Xavier : Laisser parler la personne ou couper sa contribution? Le premier dilemme de Xavier illustre que lorsque la contribution d'un étudiant est trop longue, ceci met en conflit deux finalités qui structurent toutes deux son activité, soit « Abréger la contribution de l'étudiant(e) » et « ne pas heurter l'étudiant(e) qui parle ». Elles sont, à la base, incompatibles entre elles. Il opte d'abord pour un compromis qui vise à les réconcilier, c'est-à-dire abréger la contribution de l'étudiant(e), sans trop le heurter. Il utilise d'abord des moyens non verbaux (couper le contact visuel et jouer avec la proximité physique). Lorsque ces moyens ne suffisent pas pour transformer l'état de son *setting* et qu'en plus, il remarque que les autres étudiants se désengagent, Xavier opte pour un moyen d'action plus susceptible de transformer l'état de son *setting*, mais également plus susceptible de heurter l'étudiant : il coupe l'intervention de l'étudiant.

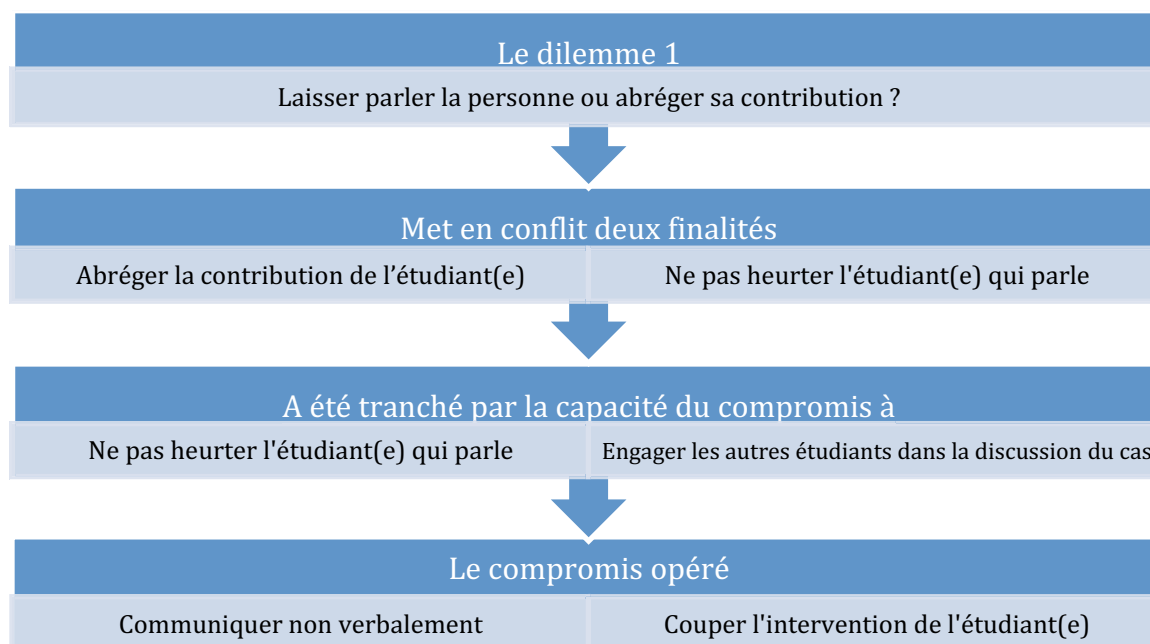


Figure 13. Xavier- Le dilemme 1

Second dilemme : Faire répéter l'étudiant ou faire semblant d'avoir compris? Le second dilemme de Xavier permet de comprendre que lorsqu'un étudiant parle et que son accent est difficile à comprendre, deux finalités ne peuvent être atteintes simultanément : « Faire évoluer la discussion » et « comprendre la pensée de l'étudiant », puisque pour bien comprendre l'étudiant(e), Xavier doit stopper l'évolution de la discussion pour faire répéter l'étudiant. Dans ce cas-ci, Xavier ne reste pas longtemps dans un état dilemmatique.

Toutefois, ignorer la contribution de l'étudiant ou la reformuler à l'aide des mots que Xavier a compris sans s'assurer de complètement respecter les propos de l'étudiant(e) qui parle sont des moyens qui sont susceptibles de relancer la discussion dans la bonne direction, de préserver le rythme, mais de heurter l'étudiant(e). Dans ces cas-ci, Xavier a tendance à choisir de

laisser l'étudiant poursuivre sa contribution jusqu'à ce qu'il puisse comprendre quelques mots qu'il réutilise lorsqu'il reformule à sa façon les propos de l'étudiant(e), quitte à la ou le heurter.

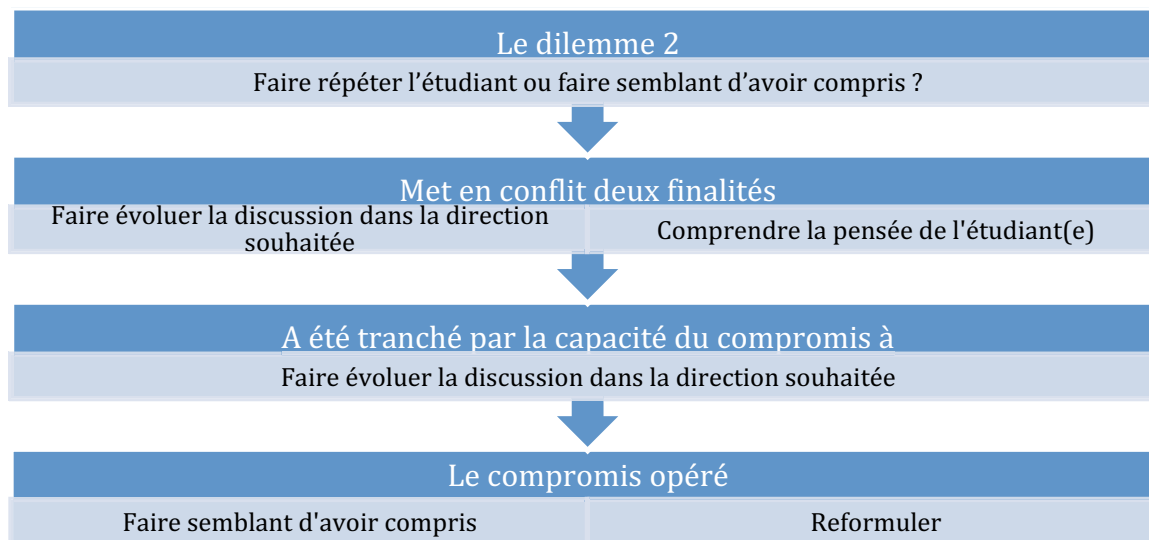


Figure 14. Xavier- Le dilemme 2

Troisième dilemme : Mettre fin à la discussion ou la poursuivre? Le troisième dilemme de Xavier a un statut particulier puisque dans ce cas-ci, c'est l'activité en entier qui est menacée. Rappelons que celui-ci émerge lorsqu'un étudiant prend la parole et répond à la première question de la discussion de cas en disant qu'ils ont « tout vu ça » dans un autre cours. Pour Xavier, cette intervention de l'étudiant remet en question la finalité de la discussion. Deux issues sont possibles : mettre fin à la discussion ou la poursuivre, mais elles sont contradictoires. Devant ce conflit, Xavier sait que la discussion a une finalité valable, mais il n'arrive pas, à ce moment précis, à en retrouver le sens. Il ne sait pas quel moyen mobiliser pour redonner du sens

à la poursuite de la discussion. Il est dans une situation dilemmatique.²³ Dans ce cas-ci, Xavier laisse l'activité se poursuivre, donc laisse l'étudiant poursuivre sa contribution, tout en continuant à chercher l'issue. C'est dans l'activité qu'il la trouve. La contribution de l'étudiant, une fois reformulée, devient une contribution parmi plusieurs autres contributions possibles.

[ENS »] Je le ramène à ma question, je reprends ses paroles pour dire : "ok ça c'est ce que tu me dis. Dans le fond, ta réponse à cette question-là, c'est ça : tu devrais faire la même chose partout, meilleure pratique, ok" pour aller pêcher pour d'autres réponses. (A2)

²³ Le modèle de la cognition en pratique ne nous permet pas de bien comprendre ce qui se produit à ce moment-ci. Selon Lave, « *A problem is a dilemma with which the problem solver is emotionally engaged; conflict is the source of dilemmas* » (Lave, 1988, p. 175) Le moment où Xavier se retrouve momentanément devant une incapacité d'agir ne correspond pas exactement au conflit, ni au dilemme, ni au puzzle. Il en sera davantage question dans la discussion.

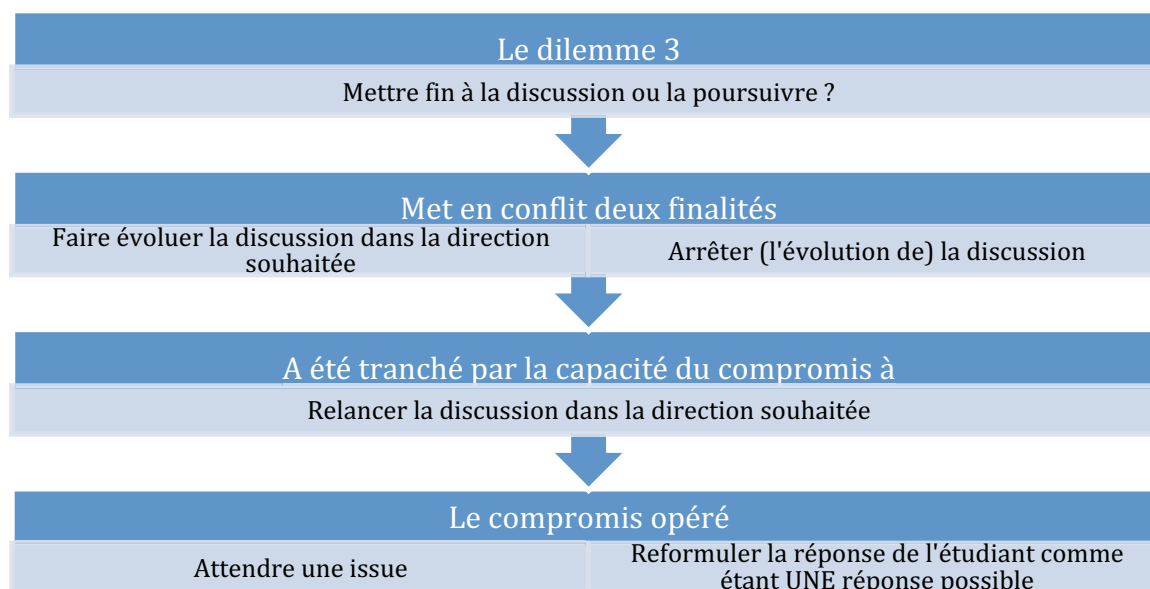


Figure 15. Xavier- Le dilemme 3

Outre le fait de mieux comprendre l'émergence des dilemmes et la nature des compromis opérés au sein de ceux-ci, l'incursion à l'intérieur des dilemmes de Xavier à l'aide du cadre conceptuel de la cognition en pratique et de l'analyse ergonomique permet de comprendre ce qui se produit à l'intersection entre la personne-agissant et les ressources structurantes du *setting* et de comprendre comment les fins et les moyens évoluent rapidement dans l'activité. Dans un dilemme, la solution se construit dans une interaction entre la personne-agissant et son *arena*.

1.3.3 L'inflexion de la discussion de cas de Xavier par l'arena

Selon le modèle de la cognition en pratique, la relation dialectique entre la personne-agissant et son *setting* implique des ressources provenant de l'*arena*. L'une des questions de recherche s'attarde à cet élément. Pour répondre à la question 3, soit « comment, dans une discussion de cas, l'*arena* infléchit-il l'activité du professeur? », cette partie s'attardera aux

éléments de l'*arena* qui ont été identifiés par Xavier comme ayant structuré son activité à ce moment.

Le cas de Xavier s'est ouvert sur la présentation de son *arena*. Les éléments de l'*arena* provenaient de toutes les sources de collecte de données : l'entretien *ante* et les deux autoconfrontations. Pour mieux comprendre comment l'*arena* infléchit l'activité de Xavier, nous avons accordé un statut particulier aux verbalisations provenant des autoconfrontations, puisque ce sont celles qui sont mobilisées pour parler de l'action alors vue à l'écran. Ce sont donc les éléments de l'*arena* qui infléchissaient son activité à ce moment. Les éléments qui sont rapportés ici sont des éléments de l'*arena* qui ont été mentionnés spontanément par Xavier dans les entretiens d'autoconfrontation lorsqu'il expliquait ce qu'il faisait et comment il le faisait. En voici la liste :

1. *L'évaluation des apprentissages fait partie de sa tâche d'enseignement.*
2. Ses étudiants sont en fin de trimestre.
3. *Xavier doit avoir de bonnes évaluations de l'enseignement.*
4. Quand les autres professeurs du programme ne discutent pas de cas, les étudiants prennent du temps à comprendre ce qui est attendu d'eux dans un tel contexte.
5. Des cas ne sont pas discutés à chaque séance.
6. À force de connaître les étudiants, on peut faire avancer la discussion dans la bonne direction en leur accordant la parole.
7. Dans une séance, il ne faut pas qu'il y ait de temps mort.

8. Faire des blagues permet d'obtenir l'attention des étudiants, les engager dans la discussion et de se racheter auprès d'étudiants qui auraient pu être blessés dans les échanges passés.
9. Lorsque les étudiants semblent ne pas avoir lu le cas, il vaut mieux leur résumer la situation pour que tout le monde soit en mesure de contribuer à la discussion.
10. Faire discuter les étudiants en petits groupes est une façon de les forcer à participer à la discussion du cas.
11. Si les étudiants ne se sentent pas valorisés pendant la discussion, ils ne se sentiront pas inclus et se désengageront.
12. Inscrire les contributions pertinentes au tableau indique aux étudiants la direction à prendre dans la discussion.
13. Lorsqu'un(e) étudiant(e) prend beaucoup la parole et est peu pertinent(e), lui demander d'évaluer la contribution des pairs, sans contribuer pendant la séance, aide à améliorer sa contribution les cours suivants.
14. Provoquer des émotions est un moyen efficace pour engager les étudiants.
15. L'examen de fin de trimestre arrive à brève échéance.
16. *Un cas est une expérience immersive.*
17. *La polarisation des étudiants provoque des apprentissages.*

Les éléments en italique représentent ceux qui ont été énoncés dans la rencontre initiale et qui se sont avérés agissants dans l'activité de discussion de classe.

Les moyens mobilisés par Xavier, les fins qu'ils poursuivent, ses dilemmes et leurs compromis ouvrent une première fenêtre sur cette activité. Pour mieux la comprendre, quatre autres cas seront ainsi reconstitués. Le cas d'Alice, qui suit celui-ci, apporte un éclairage différent.

2. ALICE

Alice a entrepris une carrière académique après avoir mené une carrière de gestionnaire. Elle se décrit comme une jeune professeure près de la retraite. Elle a une longue expérience en gestion des entreprises culturelles et enseigne dans ce domaine. Pour bien comprendre l'activité d'Alice, les éléments de son *arena* seront d'abord présentés. Puis, son *setting* sera reconstitué en identifiant les moyens qu'elle utilise dans l'action, les fins qu'elle poursuit au moment où elle les mobilise et l'état du *setting* à ce moment-là. Lorsque les moyens sont choisis dans une situation de dilemme, celle-ci sera décrite.

2.1 L'*arena* d'Alice

Certaines dimensions de l'*arena* d'Alice ont été documentées. Elles seront décrites dans cette partie.

2.1.1 *L'expérience antérieure d'Alice avec la discussion de cas*

Alice s'inscrit dans une histoire qui fait partie de son *arena*. Ses expériences antérieures avec la discussion de cas sont à l'origine de certaines ressources structurantes qui sont susceptibles de contribuer à façonner son activité au quotidien.

Son expérience d'étudiante. Alice a vécu la méthode des cas comme étudiante. D'abord à 27 ans à la Harvard Business School, puis un an plus tard, pendant son MBA dans une université canadienne. Elle n'a pas particulièrement apprécié cette façon d'apprendre. Lors de sa première expérience à Harvard, le climat dans la classe était compétitif et prendre la parole lui faisait peur : « Est-ce que j'ai une bonne chose à dire à ce moment-là? » (EA) Puis, l'autre aspect qui lui a déplu est le fait que les cas ciblaient le P.D.G., une réalité à laquelle peu de gestionnaires sont destinés, selon elle. Après son MBA, elle a été elle-même gestionnaire pendant 25 ans.

Sa formation. En 2000, elle est retournée dans une université canadienne en tant que doctorante. Pendant sa scolarité de doctorat, elle a suivi un cours en enseignement supérieur qui l'a amenée à s'intéresser à la résolution de problèmes par les étudiants : « il y a certaines lectures que j'ai trouvées intéressantes sur le *problem solving learning* et j'ai appris que notre expérience s'approfondit en parlant et en enseignant à quelqu'un d'autre. » (EA) Ainsi, cette règle générale issue de cette formation, soit le fait que l'expérience d'apprentissage s'approfondit lorsque l'on parle ou que l'on enseigne à quelqu'un d'autre, pourrait structurer son activité. Puis, l'une des personnes qui l'a accompagnée dans sa thèse de doctorat s'intéressait à l'écriture pour apprendre. Les échanges entre Alice et cette femme l'ont amenée à conserver la généralisation selon laquelle l'écriture concourt grandement à l'apprentissage.

Sa formation à la méthode des cas. Enfin, en tant que candidate au doctorat, on lui a offert d'enseigner au MBA par la méthode des cas. Malgré son « préjugé » à l'égard des discussions de cas, Alice a accepté de suivre deux formations dans une université canadienne pratiquant la méthode des cas: l'une portant sur l'écriture de cas et la seconde sur l'animation

d'une discussion de cas. Ces formations lui ont permis de mieux comprendre quelle pouvait être la contribution de la discussion de cas à l'expérience d'apprentissage des étudiants. Elle était dorénavant plus ouverte à utiliser cette méthode dans son enseignement. D'un point de vue professionnel, elle a également réalisé qu'elle avait des atouts singuliers pour écrire des cas, compte tenu de sa longue expérience en gestion.

2.1.2 HEC Montréal

Dès son arrivée à HEC Montréal, en novembre 2008, Alice a dû interpréter les prescriptions de l'école à son égard. D'abord, elle donne les cours de deux professeurs qui enseignent par la méthode des cas. Elle est implicitement appelée à poursuivre dans cette voie. Puis, elle a rapidement ressenti la pression reliée à la recherche qui est nécessaire pour obtenir l'agrégation. « *[C]'est un processus assez ardu et ça m'a beaucoup ciblé vers mes recherches, mais aussi à HEC on a un côté qui est très pédagogie et on est autant évalué pour la recherche que pour la pédagogie et j'ai adoré ça.* » (EA) Les prescriptions étaient nombreuses et le temps étant restreint, il était difficile pour Alice de trancher.

[ENS.] Alors moi j'ai interprété au fur et à mesure (les exigences de l'école) [...], parce que l'école a évolué depuis mon arrivée et l'exigence de publier, les motivations, les rewards d'avoir fait certaines choses sont plus reconnues que c'était au début comme par exemple publier dans une revue A. On a 3 à 4 fois les points que j'avais quand j'ai été publiée. Alors, je sens beaucoup de pression et juste dernièrement, il y a un an, j'ai pris la décision de ne pas faire l'approche d'avoir un dossier pour le titulariat pour enlever cette pression. (EA)

Alice décode les prescriptions implicites provenant de son *arena* qui se transforme dans le temps. L'exigence de publier dans certaines revues devient plus prégnante. Elle a choisi une voie qui, d'après sa compréhension des exigences de l'École à son égard, s'éloigne de ce qui est à faire. Par conséquent, elle a choisi de ne pas soumettre de dossier pour le titulariat et sa contribution à son champ disciplinaire se fera plutôt sur la base de son passé de gestionnaire.

[ENS] *J'ai 14 cas sur les planches actuellement [...], alors qu'est-ce que l'École attend de moi? Je pense que d'avoir eu ce profil professionnel dans un certain domaine m'amène à penser que je vais avoir un grand impact dans ce domaine.*
(EA)

L'écriture de cas et la supervision d'étudiants sont ses priorités et lui permettront d'atteindre l'un de ses buts, soit d'apporter sa contribution à l'École.

Le cours d'Alice se donne dans une salle constituée de tables amovibles disposées en U. L'environnement physique de la séance observée est représenté sur la figure 16.

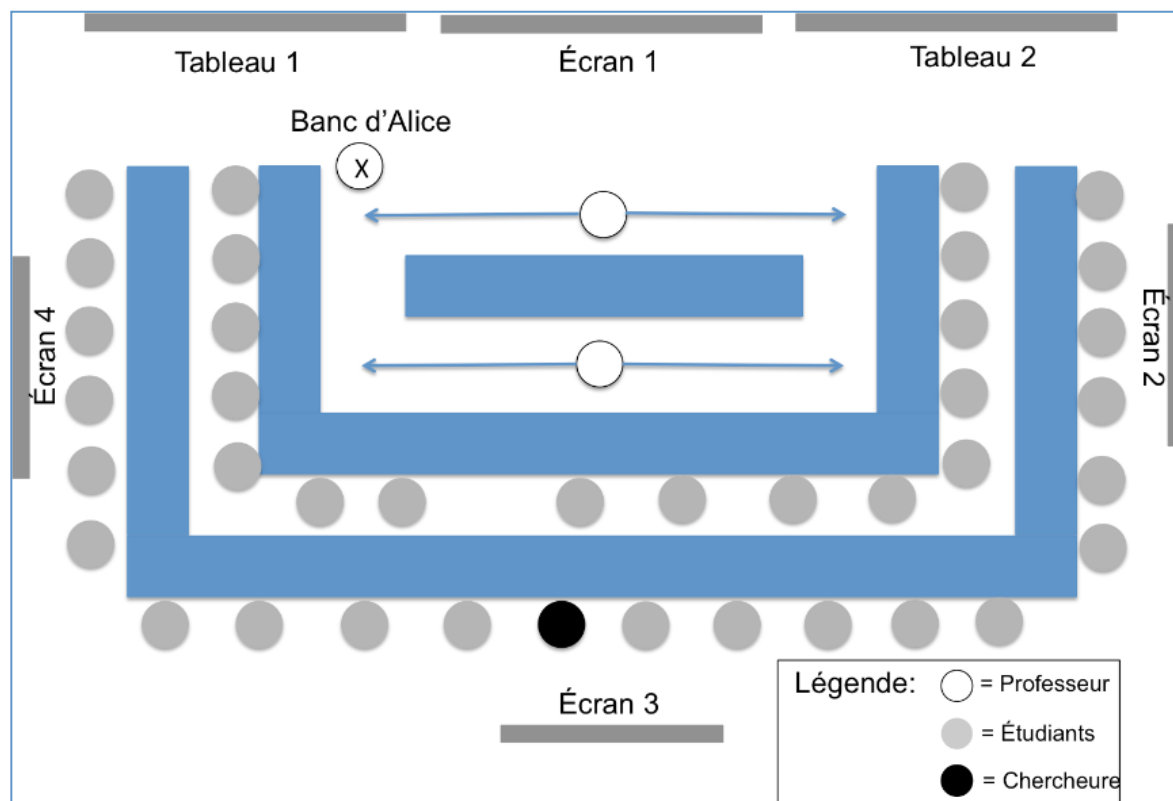


Figure 16. Alice- La disposition de la classe

2.1.3 Le programme de D.E.S.S.

Les programmes d'études ont une histoire, une structure, des buts et une population étudiante type qui sont autant de contraintes pour les professeurs. Alice enseigne au Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en gestion des organismes culturels et au Master of Business Administration (MBA). La plupart des étudiants travaillent actuellement dans le domaine des arts et leur but est d'occuper des postes de coordination ou de gestion, que certains occupent déjà. Les cours du D.E.S.S. sont distribués sur 13 séances et non sur 6 séances, comme c'est le cas au MBA. Selon Alice, les étudiants inscrits au D.E.S.S. peuvent avoir du mal à faire des abstractions puisqu'ils sont très pragmatiques dans leur quotidien.

2.1.4 Sa relation avec les collègues

Après son arrivée à l'École en novembre 2008, elle devait enseigner dès le trimestre suivant, soit celui de janvier 2009, en français²⁴. Elle a d'abord enseigné les cours de deux professeurs qui enseignaient par la discussion de cas et qui sont reconnus comme des experts en la matière à l'École. « *Alors, j'ai sauté dans les souliers de quelqu'un de cas. Alors dans tout ça, il y a une attente que j'ai adoptée* » (EA). Cette rencontre avec les deux professeurs génère une prescription pour Alice. Avant de se lancer dans l'action, elle a observé trois professeurs. « *Donc, j'étais dans un mode "monkey see, monkey do", j'étais dans la réplique de leur approche [...].* » Alice a observé trois de ses collègues qui enseignaient par les cas. Elle conserve de sa rencontre avec eux quelques legs.

Simon, c'est le tableau. On m'a dit à Western qu'il y a un art par rapport au tableau [...]. Maurice, c'est la présence de la personne, l'écoute et l'habilité de synthétiser une discussion, reformuler des idées ... Et des « alors c'est une affaire de filles? » pour provoquer, c'est pas que moi je le fais, mais c'est ce dont je me souviens de Maurice. Louise, c'est l'enthousiasme, [...] elle est toujours dans la connexion avec les gens, c'est très humain son approche, alors voilà. (EA)

²⁴ Alice est anglophone. Bien que HEC Montréal offre des cours dans les deux langues, le programme de D.E.S.S., dans lequel se situe le cours observé, est en français. Dans les séances filmées, elle enseigne en français et nous avons tenu les entretiens d'autoconfrontation en français.

Elle a beaucoup été influencée par Maurice. « *[P]lutôt la philosophie de Maurice, Maurice [...] n'aime pas être trop encadré, il n'aime pas être trop règlementé et il avait une espèce d'allergie pour ce qui était enseigné à Western (la formation qu'Alice a reçue)* ». Par sa façon d'y réfléchir, Maurice donne à Alice le droit de se distancier de ce qu'elle a appris en formation et de ce que ces trois professeurs qu'elle a observés, dont Maurice, lui ont appris pour vivre la méthode à sa façon. « *[A]lors j'étais pas complètement convaincue, mais au fur et à mesure j'ai peaufiné mon point de vue.* » (EA)

2.1.5 L'écriture de cas

Le centre de cas de HEC Montréal dirige la *Revue internationale de cas en gestion*, une revue arbitrée par les pairs destinée à la publication de cas, accompagnés de notes pédagogiques. Tel que mentionné précédemment, Alice fait partie des professeurs qui publient beaucoup de cas. La *Revue* est un élément de l'*arena* qui nourrit l'espace idéologique d'HEC Montréal et qui contribue à infléchir l'activité d'Alice.

Maintenant on a (la directrice du centre des cas) [...] Et mon écriture de cas et mon approche dans le cas a évolué avec elle et avec son leadership et je pense qu'il y a un aspect de HEC qui est maintenant (la directrice du centre de cas).

[...] [E]lle a créé de petites capsules²⁵ de comment faire, je les ai toutes regardées pour voir d'autres idées. (EA)

Son interaction sociale avec la directrice contribue à structurer l'écriture de cas d'Alice ainsi que sa façon de concevoir la méthode des cas. Puis, les capsules vidéo, sur le site du Centre de cas, permettent à Alice d'accéder à la connaissance d'autres professeurs de HEC Montréal qui discutent des cas avec leurs étudiants. La connaissance des autres issues de l'*arena* d'Alice pourrait agir à titre de ressources structurantes contribuant à l'élaboration de moyens, de normes, de règles, de contraintes ou de fins pour l'activité d'Alice.

2.1.6 Sa conception de l'enseignement et l'apprentissage

Au terme de ses rencontres, ses formations et ses expériences, Alice effectue une généralisation qui structure son activité : « *Cette idée de faire parler. N'importe comment. [...] [J]'ai complètement changé mon point de vue, je suis devenue une grande dévouée [...] en voyant la réaction des étudiants* » (EA). La cognition en pratique permet de comprendre que les relations sociales et l'accès à la connaissance des autres sont des ressources qui contribuent à la constitution, chez la personne-agissant, de « vérités²⁶ » non questionnables, règles, valeurs, intérêts, principes ou contraintes. Ainsi, « faire parler les étudiants » devient une finalité générale. Dans son activité concrète, la prise de parole par les étudiants se fait par

²⁵ Sur le site du centre de cas de HEC Montréal, une série de capsules intitulées « Les virtuoses de l'enseignement par les cas » a été déposée. <https://www.youtube.com/user/CentredeCasHEC/playlists>

²⁶ « [...] *verities are socially constructed*, [...]. » (Lave, 1988, p. 125)

l'enseignement mutuel lorsqu'elle forme de petits groupes et par la prise de parole dans la discussion en classe. Alice souligne que sa conception de l'apprentissage comprend trois phases, la lecture des cas et des textes conceptuels avant la séance, l'écriture analytique au sujet du cas avant la séance, puis le partage et l'enseignement mutuel en classe. « *[A]lors il y a trois étapes, lecture, écriture et partage et enseignement mutuel. Alors je joue avec ça.* » (EA)

Concernant le fait de faire écrire les étudiants, sa rencontre avec la responsable du *Writing Center* de l'université canadienne où elle était étudiante a été déterminante dans sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle lui a communiqué des résultats de recherche décrivant l'apport de l'écriture dans l'apprentissage chez les étudiants. L'écriture est devenue une ressource structurante, voire une règle dans sa façon de concevoir un cours. À chaque séance, les étudiants doivent produire un bref texte ou une analyse approfondie au sujet du cas qui sera discuté en classe. Puis, pendant la discussion de cas, si tous les étudiants n'ont pas la chance de prendre la parole, Alice est rassurée parce qu'elle a employé l'écriture comme moyen pour provoquer des apprentissages chez les étudiants.

Outre la lecture, l'écriture et la prise de parole, qui sont des ressources qui contribuent à structurer l'activité d'Alice, une autre généralité provenant de l'*arena* d'Alice structure son activité en classe. Il s'agit de l'apprentissage conceptuel. « [...] *[J]e souhaite qu'ils aient une connaissance de ce qui se passe autour d'eux, [...] qu'ils lisent les dynamiques autour d'eux. Et comme ça, ils vont être transformés comme personne, comme gestionnaire, comme personne organisationnelle.* » (EA) Ainsi, selon Alice, l'apprentissage conceptuel est susceptible de se transformer, chez les étudiants, en « savoir-être ». L'apprentissage conceptuel devient une fin

poursuivie par Alice dans son activité et chacune de ses séances prévoit un temps réservé à l'apprentissage conceptuel.

2.1.7 Sa conception d'une discussion de cas réussie

Les éléments qui font partie de la conception de l'apprentissage d'Alice se transposent dans une discussion de cas réussie, c'est-à-dire l'importance de la prise de parole, de l'écriture et des apprentissages conceptuels. Mais, une préoccupation supplémentaire concerne l'autorité de la personne qui anime le cas. Dans l'extrait ci-dessous, Alice se positionne par rapport au style du professeur qu'elle remplace pour dégager un dernier élément de sa conception d'une discussion de cas réussie.

[...] Maurice vient d'une ancienne école de psychanalyse où le psychanalyste est une autorité [...], mais une de mes critiques à son égard est le fait qu'il mise [...] sur son autorité et (l'autorité) de la personne (dans les cas qu'il écrit). Et, moi, j'ai essayé de me gérer pour devenir plus dissimulée et laisser la personne parler. [...] J'interviens quand même et parfois, ce n'est pas ce que je voudrais faire, je veux laisser aller la conversation [...]. Mais je pense que la psychanalyse m'a beaucoup influencée dans cette façon d'entrer dans la salle de cours et développer... c'est pour ça que je commence à savoir qui ils (les étudiants) sont avec le questionnaire. Il y a aussi dans la correction des analyses de cas où il y a aussi une espèce de co-construction. Eux, ils présentent leur travail, moi je dois donner une note, [...] c'est un geste dans la relation de construction de comment faire [...]. (EA)

Dans ce passage, Alice explique comment son histoire personnelle en lien avec la psychanalyse agit à titre de ressource structurante. D'abord, cette volonté de s'effacer pour laisser les étudiants prendre la parole est une ressource dans l'activité d'Alice qui deviendra une fin en situation. Puis, en classe et hors classe, Alice souhaite connaître les étudiants. Développer avec eux une relation de « co-construction » est également une ressource qui structure son activité et qui devient une fin, à certains moments, dans son activité.

2.2 Le *setting* d'Alice

Pour mieux comprendre comment Alice a construit son *setting* dans l'action, les séances observées ont été divisées en grandes séquences. Pour rendre compte des relations dialectiques entre les ressources structurantes qui sont en jeu dans son *setting*, elles seront présentées dans un couplage moyens-fins pour chacune des séquences de la séance. Puis, lorsque les ressources provoquent des dilemmes, ceux-ci seront décrits.

Les deux séances de cours portant sur la gestion des entreprises culturelles qui ont fait l'objet de deux observations et de deux autoconfrontations sont les séances 2 et 9 d'un cours obligatoire de 13 semaines de 3 crédits dans le programme de D.E.S.S. en gestion des organismes culturels. Ses étudiants sont tous sur le marché du travail dans le monde artistique. La séance 2 et la séance 9 seront analysées. La séance 2 suit la première séance d'introduction et de présentation du plan de cours. C'est au cours de la séance 2 qu'a lieu la première discussion de cas du trimestre.

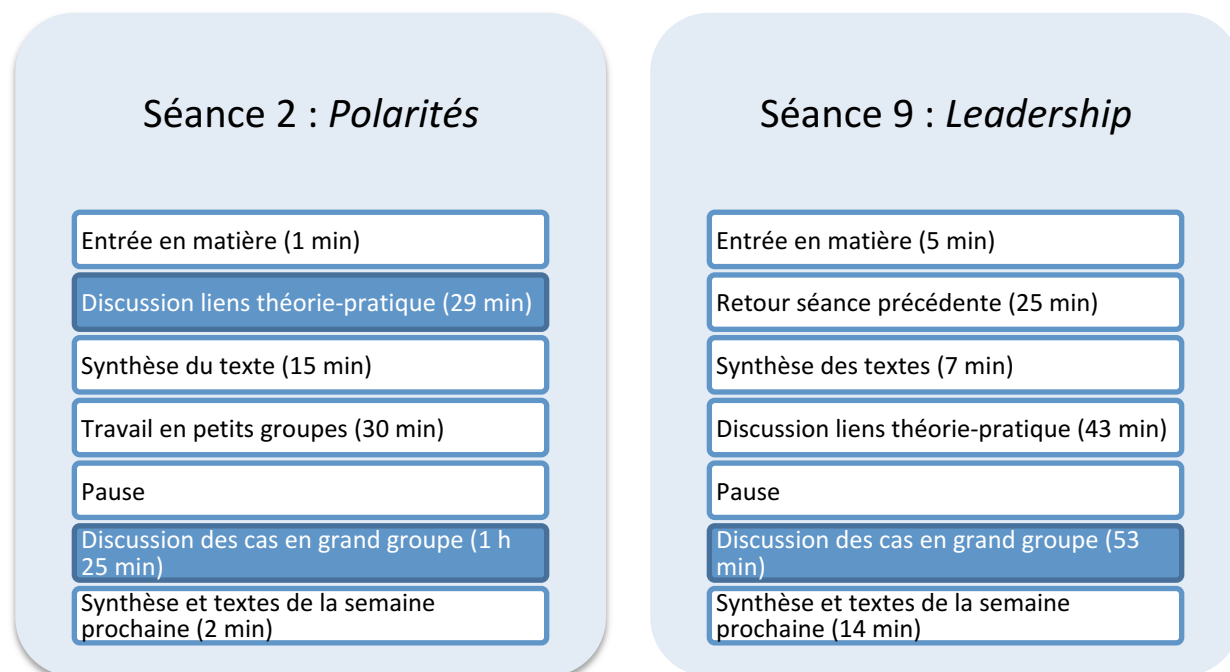


Figure 17. Alice- La structure générale des séances observées

Les deux séances observées dans la classe d'Alice n'ont pas la même structure. Il y a deux grandes différences : 1) la séance 2 comprend un moment de travail en petits groupes que la séance 9 n'a pas. Puis, 2) dans la séance 9, un segment de 25 minutes est pris pour terminer la séance précédente. Les « liens théorie-pratique » et la « discussion en grand groupe », identifiées dans la figure 17 par une trame colorée, sont les parties de la séance où il y a eu discussion entre Alice et le groupe et qui ont fait l'objet d'une autoconfrontation.

2.2.1 Avant la séance

Plusieurs ressources structurantes qui, d'un point de vue dialectique, infléchissent l'activité d'Alice pendant l'action sont prévues avant le début du trimestre ou avant le début de la

séance. Cette section vise à les décrire et à illustrer comment elles deviennent agissantes dans l'activité d'Alice pendant la discussion de cas.

Questionner. Alice développe une relation épistolaire avec ses étudiants qui débute dès le premier cours par un questionnaire dans lequel elle les questionne au sujet des raisons pour lesquelles ils ont choisi le cours, leur formation, leur expérience professionnelle, leur charge de travail à l'extérieur du cours, leurs ambitions et leurs rêves. Cette information lui permet, à l'occasion, d'interpeler directement certains étudiants qui ont une expertise reliée au cas. « *[E]t je pense aussi que ça donne un espèce d'engagement de la part des étudiants dans le cours. [CH.] Qu'est-ce que vous voulez dire par là? [...] [ENS.] Ils se révèlent et on commence une relation.* » (EA) Lorsqu'Alice est en action en classe, une relation dialectique s'opère entre le contenu des échanges épistolaires hors classe et les échanges verbaux qu'Alice entretient avec ces mêmes étudiants en classe. Nous y reviendrons plus loin lorsque Alice résoudra certains dilemmes en utilisant cette relation épistolaire pour trancher.

En plus de questionner avant la première discussion, Alice questionne également les étudiants avant chaque séance. Puis, elle prend connaissance des analyses que les étudiants ont effectuées au sujet des cas qui étaient à consulter avant de se présenter à la séance. L'activité d'Alice débute dès cette lecture des analyses des étudiants puisque c'est à ce moment qu'elle se forge une idée des éléments qui ont été bien compris et ceux qui restent lacunaires. « *[J]e joue*

*avec l'apprentissage qu'ils ont déjà fait en écriture et l'apprentissage à faire en discussion*²⁷. »

(A1) Ces « paragraphes » permettent aux étudiants de réaliser des apprentissages conceptuels et les éléments lacunaires agiront à titre de ressource structurante puisqu'Alice cherchera à provoquer des apprentissages dans cette direction dans la suite de la séance.

Choisir un cas enlevant. Dans l'autoconfrontation de la séance 2, Alice commente le choix du cas. « [Ce cas], ça fait depuis 2011. Et j'ai une bonne réponse des étudiants. » (A1) Puis, elle ajoute plus tard « (...) tout le monde était en amour avec (l'artiste du cas) et c'est ce que ça fait (plusieurs étudiants veulent parler)... à chaque fois qu'il y a ce cas. » (A1) Ainsi, le cas est une ressource structurante déterminante dans l'activité. Le cas contribue à engager les étudiants dans la discussion. Puis, plus particulièrement dans la séance 2, le cas permet à Alice et aux étudiants de se connaître mutuellement en début de trimestre : « Alors on est tous ensemble dans le vide. On ne se connaît pas, on a un document (le cas) (...). » Quelques cas d'Alice correspondent à un document vidéo qui a un effet particulièrement engageant sur les étudiants.

Utiliser l'image. Dans les deux séances observées, certains des cas discutés étaient des cas vidéo. C'est un hasard parce qu'Alice n'utilise pas toujours la vidéo. Tel qu'abordé dans la section précédente, le choix du cas de la séance 2 provoque des émotions chez les étudiants « (...) tout le monde était en amour avec (l'artiste du cas) et c'est ce que ça fait (plusieurs étudiants veulent parler)... à chaque fois qu'il y a ce cas. » (A1). Cela contribue à les engager

²⁷ À ce moment-ci de l'entretien, Alice était en train de se rappeler les moments forts de la séance, avant l'autoconfrontation.

dans la discussion. Puis, il est intéressant de remarquer, dans les propos des étudiants, que le cas de la séance 9 ouvre la discussion au sujet d'un élément du cas qui n'est pas explicitement nommé dans le film. « (...) parce que si on regarde le film, il parle au chef, il est un peu à l'extérieur, pis c'est comme François qui parle au chef et les chefs sont en train de faire quelque chose, alors il y a comme un moment de malaise (...). » (O2). Le malaise est une émotion que les étudiants ressentent, dans ce cas-ci, à travers l'image et dont ils peuvent discuter.

Tableau 13. Alice- Les moyens mobilisés à l'extérieur de la classe et avant le début de la séance et les fins associés

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les étudiants • Établir et maintenir une relation avec les étudiants • Engager les étudiants dans le cours • Provoquer des apprentissages conceptuels • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires
2. Choisir un cas enlevant	<ul style="list-style-type: none"> • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Se connaître mutuellement
3. Utiliser l'image	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer des émotions • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas

2.2.2 L'entrée en matière

L'entrée en matière désigne la séquence débutant à l'arrivée des étudiants jusqu'à ce que Alice débute la séquence « Liens théorie-pratique ». Elle déploie plusieurs moyens avant même que la séance ne débute officiellement.

Déplacer certains étudiants. Avant le début de la séance 9, Alice utilise un moyen pour modifier son *setting* qui fera partie des moments forts pour elle dans cette séance²⁸.

[...] [J]'ai cinq Français dans ma classe et ils sont devenus [...] assez difficiles s'ils sont ensemble. [...] Au début de la séance, je ne sais pas si vous avez entendu, mais une (étudiante) a bougé (Alice a demandé explicitement à une étudiante de s'asseoir ailleurs dans la salle) donc les deux autres sont arrivées et j'ai dit : « ah [...] oui, vous pouvez vous asseoir (c'est elle qui a pointé les places à occuper), parce que j'ai vu qu'ils étaient en train de se diriger vers leurs amis [...]. Et, je ne savais pas ce que j'étais en train... parce que vu qu'il y avait les 3 j'ai organisé tout ça, mais ...c'était pas un drame, mais je suis très gentille avec eux (elle décrit comment elle préserve la relation dans les courriels reliés au cours). [D]onc je suis gentille, mais suis ferme et pas en colère. [...] [J]e [...] n'ai jamais dû faire ça avant maintenant, [...]. Donc j'essaie de faire des blagues pour que je passe le point, mais avec une légèreté. Ouf! Mais c'est du travail! Vraiment là. » (A2)

Lorsque Alice voit que les étudiants s'apprêtent à se regrouper, elle sait qu'elle a un problème. Si elle laisse les étudiants s'asseoir ensemble, ils risquent de perturber le bon déroulement de son activité. Mais modifier son *setting* en les séparant comprend risque de

²⁸ L'anecdote avec ces étudiants a pris 9 minutes de l'autoconfrontation qui a duré 58 minutes. Ceci laisse croire que cet élément est un irritant particulièrement important pour Alice.

détruire la relation établie avec eux²⁹. Les deux options sont risquées, mais elles ne peuvent coexister.

Premier dilemme : Gérer ou ignorer le comportement d'étudiants perturbateurs?

Cette situation se construit depuis quelques séances. « [...] [Ç]'a évolué dans les..., c'était pas là les 3 premières séances, mais les 4 après [...]. » (A2) Ce dilemme s'inscrit dans l'histoire qu'elle vit avec ce groupe. Il fait également son entrée dans l'histoire d'Alice. « [J]e [...] n'ai jamais dû faire ça avant maintenant, [...]. » (A2) En situation, elle tranche rapidement sans trop y réfléchir : « [...] Je ne savais pas ce que j'étais en train... parce que vu qu'il y avait les 3, j'ai organisé tout ça, mais... [...]. ». Dernièrement, Alice en a discuté avec un collègue qui lui a conseillé de ne pas hésiter d'agir avec autorité. En situation, elle tranche et déplace les étudiants avant le début de la séance afin de gérer les comportements qu'elle anticipe. Ainsi, elle privilégie de ne pas permettre à ces étudiants de perturber le bon déroulement de son activité. Elle prend également le risque de brouiller sa relation avec ces étudiants et de bouleverser le climat du groupe qui sont d'autres fins qu'elle poursuit simultanément. Elle tente de minimiser les conséquences : « [...] j'essaie de faire des blagues pour que je passe le point, mais avec une légèreté. » Ainsi, l'expérience vécue avec ces étudiants dans les séances passées et sa conversation avec un collègue deviennent des ressources structurantes dans l'actuel *setting*

²⁹ La préservation de la relation établie depuis le début du trimestre avec les étudiants est un but/une fin dominant dans l'autoconfrontation de la séance 9.

d'Alice. Le modèle de cognition en pratique nous permet de faire l'hypothèse que l'issue de ce dilemme enrichit les moyens d'Alice et qu'il lui sera plus facile dorénavant de déployer ce moyen dans un autre *setting* qui comportera des caractéristiques semblables.

Utiliser l'humour. Alice n'a pas que pour fin de gérer les comportements des étudiants. Simultanément, elle souhaite également préserver la relation qu'elle a établie avec eux. Puisque le cours dure treize séances au lieu de six au MBA, la durée du trimestre influence le renouvellement du *setting* d'une séance à l'autre puisque la durée du trimestre permet le développement d'une certaine dynamique de groupe. Cette dynamique infléchit l'activité d'Alice. Dans le contexte qu'elle vient de décrire, pour que la dynamique de classe soit préservée, elle tente de préserver la relation qu'elle risque d'avoir perturbée en séparant les étudiants en faisant une blague.

[L'une des étudiantes] est toujours en train de jouer avec ses cheveux et à un moment donné elle avait sa main comme ça (elle démontre). J'ai dit est-ce que vous avez la main levée? "Ah c'est sûr." J'ai dit : "Ah bon, donc c'est pas les cheveux!" et elle a rigolé... (A2)

Elle sépare physiquement les étudiants perturbateurs et préserve la relation établie avec eux par des interventions en privé et par l'humour en public. Comme elle le souligne, réussir à concilier ces deux options contradictoires lui a demandé du doigté et beaucoup d'énergie : « *Ouf! Mais c'est du travail! Vraiment là.* » (A2) La séance n'a toujours pas formellement débuté et Alice a déjà posé un certain nombre d'actions pour modeler son *setting*.

L'entrée en matière est la partie où Alice introduit la séance aux étudiants. Elle dure environ une minute et se termine une fois qu'Alice a expliqué l'intérêt des textes qui étaient à lire pour comprendre la gestion en milieu artistique et qu'elle a lancé les étudiants dans une discussion au sujet des textes qui étaient à lire.

[ENS.] (Alice est assise sur un banc à l'avant. Son diaporama affiche 3 questions.) Bonsoir. (Quelques étudiants répondent) Alors on commence. (Alice sourit et attend). Vous allez bien ? ÉTU. Oui. ENS. Alors... Il y avait la lecture de (auteur), mais il y avait aussi une autre lecture, (...). C'est deux façons conceptuelles de voir le même phénomène. (O1)

Ce sont ces textes qui structureront la prochaine séquence.

Prendre les présences. L'entrée en matière dure entre une et cinq minutes. De façon générale, Alice en profite pour prendre les présences avant le début de la séance. « *[A]près la classe je fais ma participation et je pense que c'est pas mauvais que les étudiants me voient en faisant ça parce que ils savent que je suis très (rigoureuse).* » (A2) Prendre les présences est un moyen qui permet l'évaluation de la participation des étudiants. Le faire devant le groupe a contribué, selon Alice, à rappeler aux étudiants que leur participation est évaluée. Le fait que les étudiants la voient noter les présences est aussi une façon pour elle de leur rappeler qu'elle évalue la participation et pourrait contribuer à la gestion de leurs comportements en classe.

Tableau 14. Alice- Les moyens mobilisés dans l'entrée en matière et les fins associés

Moyens	Fins
1. Déplacer certains étudiants	• Gérer les comportements des étudiants
2. Utiliser l'humour	• Préserver la relation établie avec les étudiants • Gérer les étudiants
3. Prendre les présences devant le groupe	• Évaluer les apprentissages des étudiants • Leur rappeler que leur participation est évaluée • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas

2.2.3 Le retour sur la séance précédente

Cette séquence n'apparaît que dans la séance 9 au cours de laquelle Alice prend 25 minutes pour terminer la séance précédente. « *Maintenant, la gouvernance. C'était une lourde séance la semaine dernière, beaucoup d'apprentissages, le cas est un très beau cas pour savoir comment un CA peut fonctionner* » (O1). Une ressource structure plus particulièrement l'activité d'Alice : les diapositives affichées qui contiennent les éléments conceptuels. Cette partie de la séance ne sera pas analysée davantage puisqu'elle appartient à une séance qui n'a pas été abordée dans les autoconfrontations.

2.2.4 Les liens entre théorie et pratique

Au fil du temps, Alice a tissé des liens entre ses expériences et a effectué une généralisation qui a été abordée précédemment : la transformation de la personne se produit lorsqu'elle effectue des liens entre la théorie et sa pratique. Cette généralisation devient une ressource structurante qui agit à titre de fin pour l'activité d'Alice en ce sens qu'elle s'assure, dans chacune de ses séances, de réserver une séquence à l'effectuation des liens théorie-pratique

par les étudiants. « *[O]ui, ils analysent le cas, mais ils doivent à la fin ou quelque part dans l'analyse, faire une application dans leur vie professionnelle de la notion clé du cas.* » (A1)

Dans l'autoconfrontation de la séance 2, Alice précise :

[ENS.] [I]l y a une certaine tendance dans notre programme, parce qu'on a beaucoup d'artistes et on peut avoir des artistes surtout des performeurs, des musiciens, des comédiens, des chanteurs qui sont danseurs, ils apprennent de manière concrète. D'abstraire n'est pas aussi facile. (A1)

Donc, selon Alice, les étudiants de son programme peuvent avoir de la difficulté à abstraire. Elle déploie plusieurs moyens pour leur permettre de réussir cette abstraction.

Cette séquence dure 29 minutes dans la séance 2 et 43 minutes dans la séance 9. Dans la séance 2, Alice entame cette séquence en posant oralement trois questions. « *Donc je vous pose les trois questions: Qu'avez-vous trouvé d'intéressant, comment vous liez ça avec vos expériences professionnelles et la pratique en général?* (Silence. Elle reformule.) *Parlez-moi de vos expériences avec la lecture ou les lectures.* » (O1) Ces trois questions ont été préparées avant la classe et constituent une ressource qui structure la discussion et qui vise à amener les étudiants à effectuer des liens entre la théorie et leur pratique. Lors cette séance, elle questionne également les étudiants pour poursuivre le développement de sa relation avec chaque étudiant en reliant les propos qu'elle a lus avec les étudiants qui les ont écrits : « *[J]e suis dans un mode d'apprendre qui est chaque personne dans la classe et faire le lien entre ce que j'ai eu comme information (dans le questionnaire initial) et qui est la personne.* » Bien que ce soit la seconde séance, c'est tout de même la première où les étudiants s'expriment. C'est un nouveau *setting* qui peut

difficilement être structuré par celui de la séance précédente qui n'est pas en continuité. Dans ce nouveau *setting*, elle est en train de cerner les étudiants : qui ils sont et la nature de leur contribution dans le cours. Puis, elle imagine que les étudiants sont eux aussi en train d'effectuer cette analyse « *ils sont en train d'apprendre c'est quoi la nature du cours* ».

Ainsi lorsqu'elle conclut : « *on ne se connaît pas, on a un document* » cela permet de comprendre que le questionnement autour de l'article (du document), est un moyen pour réaliser des liens entre la théorie et la pratique, mais pour atteindre plusieurs autres fins, dont apprendre à connaître les étudiants et forger un premier *setting* qui agira à titre de ressource pour structurer la discussion dans ce groupe.

Dans la séance 9, Alice pose deux questions pour aider les étudiants à effectuer des liens théorie-pratique : 1) Qui connaissez-vous, que vous diriez est narcissique? Qui sont les leaders narcissiques que vous avez connus? 2) Parlez-moi du leader dissimulé. Comment comprenez-vous cette idée? Les étudiants ont beaucoup à dire. Cette séquence dure deux fois plus longtemps que dans la séance 2.

Alice n'avait pas annoncé de temps à la classe pour cette séquence. Elle y met fin en prenant la parole immédiatement après qu'une étudiante ait terminé son tour de parole. « Très bien. Alors, on va juste faire un survol [...] » et c'est la synthèse des textes qui débute.

2.2.5 *La synthèse des textes*

Cette séquence a lieu dans les deux séances. Dans la séance 2, elle dure 15 minutes et se situe après la séquence de liens entre la théorie et la pratique. Elle débute de la façon suivante.

Alors, on va juste faire un survol vite, revenir à ce que vous avez dit. Vous avez ciblé surtout les polarités, mais aussi, j'ai voulu parler, juste faire un bref sommaire de ce que Lampel et ses collègues ont constaté par rapport au milieu. Ça va être sur (le site du cours), donc vous pouvez prendre des notes, mais... D'abord, (Alice effectue la synthèse en se basant sur ce qui est écrit sur les diapositives). (O1)

Dans la séance 9, cette séquence fait suite au retour sur la semaine précédente et dure environ 7 minutes. Dans les deux séances, cette séquence prend fin lorsque le contenu des diapositives a été abordé en entier et que les étudiants n'ont plus de questions. Elles n'ont pas fait l'objet d'une autoconfrontation.

2.2.6 Le travail sur le cas en petits groupes

Cette séquence n'a eu lieu que dans la séance 2 et a duré 30 minutes et elle n'a pas fait l'objet d'une autoconfrontation. L'observation effectuée en classe permet de la décrire.

Alice avait conçu elle-même les équipes d'étudiants sur la base des informations provenant du questionnaire qu'elle a distribué au premier cours dont il a déjà été question. Les résultats de ce questionnaire agissent ici à titre de ressource structurante puisqu'elle s'en sert pour constituer des équipes aux expertises variées. Voici comment s'initie cette séquence de travail en groupes :

On va se mettre en groupes. J'ai créé plusieurs questions pour vous et, j'étais assez fière de moi... avec toutes vos informations... J'ai essayé de mettre un

expert dans chaque groupe. Un expert en arts visuels et un expert de la musique parce que deux des questions sont spécialisées d'un côté ou l'autre. Mais le reste, c'est un mélange, [...]. Alors, mettez-vous en groupes (elle distribue les feuilles avec les questions) et vous pouvez aller à l'extérieur et donnez-vous une demi-heure, prenez une pause et prenez un tableau blanc (ces tableaux blancs portatifs sont positionnés sur les rebords des tableaux fixes, autour de la salle de classe). [ÉTU.] Est-ce qu'on choisit les groupes nous-mêmes? [ENS.] Non, non, (indique que les équipes apparaissent sur les feuilles qu'elle distribue)... (O1)

Une fois les consignes énoncées, les étudiants se regroupent et se mettent au travail.

Questionner. Chaque équipe répond à une question sur le cas de l'artiste ou sur le cas du groupe de musique ou sur les deux cas à la fois. Par exemple, la première équipe se penche sur la question : « Quelles sont les polarités de [l'artiste] mises en lumière tout au long de sa carrière? » Tel qu'abordé dans la description de l'*arena* d'Alice, le fait de faire travailler les étudiants en petits groupes sur la base d'une question les amène à prendre la parole une première fois au sujet du cas. La nature de la question les amène à effectuer des liens théorie-pratique (celle des personnes du cas).

Pendant cette séquence, Alice est à l'avant de la classe et répond à des questions d'étudiants qui viennent la consulter. La séquence de travail en sous-groupes prend fin lorsque la pause est terminée. La fin de la pause indique le début de la discussion en grand groupe.

Tableau 15. Alice- Les moyens mobilisés pendant le travail sur le cas en petits groupes et les fins associés

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter du cas une première fois • Effectuer des liens théorie-pratique • Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible

2.2.7 La discussion en grand groupe

La discussion du cas en grand groupe est la séquence qui occupe la plus grande partie du temps des deux séances observées. Dans la séance 2, la discussion en grand groupe fait suite au travail en sous-groupes et dure 1 heure 25 minutes. Les sous-groupes viennent présenter le fruit de leur réflexion. Puis, dans la séance 9, la discussion du cas en grand groupe dure 53 minutes et suit la discussion amenant les étudiants à établir des liens entre la théorie et la pratique³⁰. Dans la séance 2, les petits groupes sont invités à aller à l'avant pour présenter le résultat de leur analyse. De façon générale, les groupes présentent leur réflexion et Alice utilise divers moyens en fonction de ses fins. Dans la séance 9, il n'y a pas de travail en petits groupes.

Dans la séance 2, Alice signale le début de la discussion et les étudiants présentent le fruit de leur réflexion. Dès que la première étudiante prend la parole, « la mobilisation du temps de parole par certains étudiants » devient une préoccupation. Plus le temps avance, plus cette préoccupation devient oppressante pour Alice. Dans le contexte, Alice mobilise divers moyens pour tenter de varier les interlocuteurs.

³⁰ Il n'y a pas eu de discussion en sous-groupe dans cette séance.

[ENS.] *On vous écoute. (Alice est assise sur un banc à l'avant gauche de la classe³¹.)* [ÉTU.] *La question c'était : "Quelles sont les polarités de (l'artiste) mises en lumière tout au long de sa carrière." En fait, on (...) a eu un gros débat sur la première (l'étudiante poursuit pendant 45 secondes). [ENS.] C'était quoi (pointe les autres participantes tour à tour de la main) les évidences de l'un ou l'autre des points de vue ? (O1)*

[ENS.] *Là j'ai voulu, parce que... Brigitte est bonne [...], mais je n'ai pas voulu qu'elle prenne toute la place. J'ai pas voulu que les autres ne parlent pas et qu'ils soient juste là pour faire du « window dressing » pour une présentation de Brigitte. [...] [M]on geste de la main, (c'est parce que) j'ai voulu inclure tout le monde. (Alice repart la vidéo.) (A1)*

Questionner. Dès le départ, Alice devient préoccupée par la mobilisation de la parole par certaines personnes et elle utilise des moyens pour intégrer d'autres étudiants dans la discussion. Tout d'abord, dans l'extrait qui précède, elle questionne les autres étudiants de l'équipe tout en les désignant de la main : « *C'était quoi (pointe les autres participantes tour à tour de la main) les évidences de l'un ou l'autre des points de vue?* ». L'étudiante qui prend la parole prend, elle aussi, beaucoup de temps. Puis, elle tente à nouveau un peu plus tard elle demande « *Alors c'était quoi la situation de l'autre côté?* », mais c'est l'étudiante qui a débuté la présentation, et qui parle beaucoup, qui reprend la parole. Les étudiants qui monopolisent le temps de parole mettent Alice en tension pendant la discussion du cas. Les questionner ne change pas l'état de son

³¹ Dû à des maux de dos qui ont été abordés dès l'entretien *ante* et dans la séance 9.

setting. Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible est la fin qui structure davantage son activité à ce stade-ci, mais malgré ses moyens, elle n'y arrive pas. Les autres étudiants de la classe qui ne sont pas à l'avant accentueront sa préoccupation en levant la main pour prendre la parole. Alice est assise sur un banc, à l'avant de la classe et fait face au groupe. « *[P]eut-être le fait que je me suis mise ici ça a encouragé d'autres à lever la main pour participer?* » (A1) Pour le moment, elle ignore les mains levées et la tension grandit.

[ÉTU.] (poursuit) dans le sens où la forme d'art qu'elle proposait sortait complètement des conventions existantes à l'époque (Brigitte poursuit son raisonnement pendant plus d'une minute.) (O1)

[ENS.] Le seul problème avec Brigitte c'est qu'elle [...] parle beaucoup. [...]

[CH.] Est-ce que ça commence à vous déranger à partir d'un certain stade?

[ENS.] Oui. Je réalise qu'il y a une personne qui prend trop de place et que je dois faire parler les autres dans le groupe [...]. J'étais en train d'évaluer le passage du temps, le fait qu'il y a des gens dans la classe qui veulent parler. [...]

Toutes les logistiques!... (Alice repart la vidéo.) (A1)

Alice est dans une situation où elle laisse l'étudiante compléter sa contribution, mais elle n'est pas confortable. « *[...] Je réalise qu'il y a une personne qui prend trop de place et que je dois faire parler les autres dans le groupe [...].* » Elle est dans une situation de nature dilemmatique. Laisser l'étudiante compléter sa contribution prend trop de temps et l'empêche de faire parler les autres dans le groupe.

Second dilemme : Laisser l'étudiant(e) parler ou abrégé sa contribution?

Laisser parler l'étudiante ou abrégé sa contribution sont incompatibles. Ils poursuivent des fins qui sont contradictoires : 1) Engager les autres étudiants dans la discussion, 2) Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possibles et 3) Préserver la relation entamée avec l'étudiante qui parle. En effet, si Alice abrège la contribution de l'étudiante, elle risque de la blesser et d'entacher la relation entamée avec cette étudiante, même si cela permettrait maintenir l'engagement des autres étudiants qui n'écoutent plus et de donner la parole au plus grand nombre d'étudiants possible. Il faut remarquer que dans cette situation, Alice n'envisage pas d'abrégé la contribution de l'étudiante, comme si cela ne faisait pas partie des moyens possibles. Alice se retrouve dans une situation qui la rend mal à l'aise et qui l'engage émotionnellement. Elle laisse parler l'étudiante. La discussion se poursuit et quelques minutes plus tard, la situation se reproduit. « *Je suis en train de me dire que c'est interminable...(rires)!* » (A1). Elle attend la fin de la contribution pour pouvoir reprendre la parole.

Accepter d'autres contributions. Alice a l'impression que puisqu'elle fait face au groupe, cela encourage les étudiants dans la classe à demander la parole parce qu'elle les voit lever la main. Puis, elle indique que le choix du cas, c'est-à-dire l'histoire d'une artiste hors du commun, est une découverte qui pourrait aussi expliquer que les étudiants lèvent la main pour parler. Dans ce contexte, puisque faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible est une préoccupation importante pour Alice, elle hésite entre laisser la parole aux membres de l'équipe ou faire entrer des étudiants de la classe dans le débat : « *j'étais en train d'évaluer le passage du temps, le fait*

qu'il y a des gens dans la classe qui veulent parler. [...] [A]lors j'ai voulu avoir un équilibre de discussion ». Plus le temps est monopolisé par certains étudiants, plus cette préoccupation grandit. L'expression « Toutes les logistiques! » témoigne des préoccupations qui entrent en compétition et la mettent en grande tension. Devant l'échec des autres moyens pour faire entrer davantage d'étudiants dans le débat et le temps qui avance, elle décide d'ouvrir la discussion : « finalement, j'ai pris ma décision de ok on y va. »

Dans les deux passages précédents, Alice a laissé les étudiantes terminer leur contribution, mais elle n'est pas satisfaite de cette situation qui l'engage fortement émotionnellement. Nous faisons ici l'hypothèse qu'Alice vivra encore cette situation pour laquelle elle n'a toujours pas identifié de moyen avec lequel elle se sent confortable.

Solliciter et soutenir des contributions contradictoires. Alice cherche à polariser les étudiants, à provoquer un débat. D'abord en questionnant les divers points de vue de l'équipe : « C'était quoi (pointe les autres participantes tour à tour de la main) les évidences de l'un ou l'autre des points de vue? », puis « Alors, c'était quoi la situation de l'autre côté? », puis « Comment vous autres vous avez participé dans ce débat? ». Les étudiants n'entrent toujours pas en débat. Puis, elle décide de nourrir la position contraire à celle de la majorité des étudiants :

[ENS.] (S'adresse à tout le groupe, balaye le groupe du regard.) « Ce que j'ai entendu, c'est que plusieurs, des gens à McGill en histoire de l'art, ont refusé

d'aller voir le film parce qu'ils ont trouvé en fait que (l'artiste) a sold out³². Dans un sens pur de l'art. Donc il y a des gens qui font la critique à (l'artiste) de ne pas être plus pure. (O1)

[ENS.] « J'ai trouvé que la conversation... tout le monde était en amour avec (l'artiste) et c'est ce que ça fait... chaque fois qu'il y a ça (ce cas). Très peu de monde vont la critiquer pour avoir fait ce qu'elle a fait, alors j'ai pris une décision d'ajouter un espèce de contrepoids [...]. [J]'étais consciente de devoir, il y avait un devoir à faire pour contrebalancer la tendance dans la conversation. » (A1)

Alice documente le cas en ajoutant de nouvelles informations pour proposer un autre point de vue, nourrir la position contraire et approfondir la réflexion des étudiants. Toutefois, dans la séance 9, prendre la position contraire s'inscrit dans un *setting* qui n'est plus le même que dans la séance 2. La relation avec les étudiants a évolué et il devient plus difficile pour Alice d'infléchir leur réflexion, de les polariser.

[ÉTU.] Je pense que pour le leader narcissique, c'est une personnalité très fermée, très sévère et eh... [...]. [ÉTU.] Un ego démesuré? [ENS.] Un ego

³² « "Selling out" is a common idiomatic pejorative expression for the compromising of a person's integrity, morality, authenticity or principles in exchange for personal gain, such as money. In terms of music or art, selling out is associated with attempts to tailor material to a mainstream or commercial audience. » [https://en.wikipedia.org/wiki/Selling_out]

démesuré. *Qu'est-ce que c'est ça?* [ÉTU.] *C'est quand on a tellement d'égo, on ne s'en rend même pas compte, c'est vraiment un ego qui prend toute la place.* [ENS.] *Ça veut un peu dire qu'on est très présent, ça prend beaucoup de place. Je dois vous avouer pour être claire pour moi, le mot ego, je trouve que c'est un peu mal placé. [...].* (O2)

[ENS.] *En effet, je déteste, je trouve que c'est un mot qui est utilisé trop souvent et trop facilement et j'ai voulu un peu débayer là, mais Nadja peut être tellement articulée et j'ai une bonne relation avec Nadja. Elle a écrit un cas avec moi en espagnol [...] et elle parle plusieurs langues. Donc, j'étais un peu... "Est-ce que je vais dire ça?", parce que j'aime bien Nadja, mais je ne veux pas la mettre dans une position difficile, mais [...] j'ai voulu nuancer, mais en faisant mon questionnement avec elle... Elle n'a pas voulu laisser tomber le mot ego [...].* (A2)

[ÉTU.] *Après, il y a l'usage en anglais, peut-être ce n'est pas le même sens...*

[ENS.] *Ça aussi, si on dit : "c'est votre sens anglophone..." Moi je déteste ça, [...] ... Pffff! Parce que c'est essentiellement raciste d'une certaine manière, mais il y a des différences dans la langue et Nadja vit beaucoup de langues et elle a raison d'une certaine manière. Mais en tout cas.* [CH.] *Qu'est-ce qui vous fait dire à ce moment-ci de lâcher prise?* [ENS.] *Parce qu'on a doit passer à autre chose, c'est juste ok, ok, passons. (Rires) »* (A2)

Faire semblant d'être d'accord avec les étudiants. Cet échange est représentatif de plusieurs réflexions d'Alice pendant la discussion de la séance 9. À plusieurs reprises, la relation qui se tisse individuellement avec les étudiants par le biais de l'écriture et des rencontres en présence fait irruption dans la réflexion d'Alice et la met en position de dilemme. Au fur et à mesure qu'elle prend le contrepois de l'étudiante, une relation dialectique s'installe entre leurs deux positions et accentue la tension. Ainsi, deux options incompatibles entre elles pour Alice entrent en jeu. 1) Approfondir la réflexion des étudiants en prenant la position contraire ou 2) préserver la relation avec l'étudiante qui s'inscrit dans une histoire qui s'est amorcée à la première séance et qui se poursuit jusqu'à la fin du trimestre.

Troisième dilemme : Argumenter avec les étudiants ou faire semblant d'être d'accord avec eux ?

Dans ce contexte, elle choisit de préserver la relation avec l'étudiante avec qui elle est en train d'écrire un cas. Ainsi, ignorer ou faire semblant d'être d'accord avec elle est un moyen qui met fin à l'approfondissement de la réflexion des étudiants, mais qui permet à Alice d'atteindre une autre fin : ne pas heurter l'étudiante et par le fait même préserver la relation avec elle, gérer les émotions des étudiants et permettre à la discussion d'évoluer « *Parce qu'on doit passer à autre chose [...].* »

Hoche de la tête. À plusieurs moments pendant la discussion, Alice hoche de la tête en écoutant les étudiants. Elle précise en autoconfrontation que le hochement de tête sert à

reconnaître la difficulté qu'éprouvent certains étudiants à répondre aux questions. Plus tard dans l'entretien, lorsqu'elle se voit hocher de la tête à nouveau, elle arrête la vidéo et commente.

Intéressant. Le lien avec ma tête. Quand je... c'est inconscient ce que je fais avec mon corps. J'ai fait beaucoup de psychanalyse beaucoup de thérapie, alors d'abord, c'est une façon d'encourager une personne. Deuxièmement, c'est juste une façon d'écouter pour moi, de confirmer ce que je suis en train d'entendre. [CH.] Donc, vous êtes vraiment plus dans l'écoute? [ENS.] Je pense... Et il y a du travail pour moi en français avec ces accents variables et tout ça là. Et, à ce moment-là, c'est vraiment la première fois du cours que tout le monde est en train de partager. [...] Parce que c'est la 2e classe (séance). La première classe c'est beaucoup moi qui parle, j'explique le cours [...] [M]ais maintenant, on saute dans le bain, dans la matière du cours et [...] ils sont en train d'apprendre c'est quoi la nature du cours, ils sont en train d'avoir cette expérience. [...] Et aussi, moi je suis en train d'apprendre qui est qui et qu'est-ce qu'ils vont donner dans le cours, [...]. Alors on est tous ensemble dans le vide. On ne se connaît pas, on a un document et je pense que je suis en effet dans l'écoute. (A1)

Ce dernier extrait décrit d'autres fins derrière son hochement de tête, outre le fait de reconnaître la difficulté des étudiants qui parlent. D'abord le souhait de l'encourager l'étudiant à continuer de parler, puis de comprendre l'accent des étudiants qui prennent la parole et enfin, elle est en train d'apprendre à mieux connaître les étudiants et « ce qu'ils vont donner dans le cours », c'est-à-dire la possible contribution des étudiants aux discussions à venir.

Prioriser les tours de parole. Dans la séance 9, il est intéressant de remarquer qu'un bref segment de la séance illustre les relations dialectiques entre plusieurs ressources structurantes qui mettent Alice en dilemme. Dans l'extrait qui suit, l'attribution des tours de parole met Alice en tension puisque donner la parole à une personne plutôt qu'à une autre met en jeu des ressources structurantes incompatibles entre elles. Dès le début de l'échange, Alice voit qu'une étudiante qui ne parle pas souvent demande la parole. Pour cette raison, elle tient à lui donner priorité. Toutefois, une seconde étudiante, Marie-Hélène, qui levé la main avant a tellement attendu son tour de parole précédent qu'elle en avait oublié son point. Elle veut la parole à nouveau, alors Alice tient à la lui donner en priorité. Puis, Alice veut aussi donner la parole en priorité à Sandra parce qu'elle a travaillé avec le sommelier dont il est question dans le cas et elle risque d'apporter de l'information pertinente à l'évolution de la discussion. Voyons comment cela se déploie dans l'action.

[ENS.] Oui? (désigne une étudiante derrière elle). [ÉTU.] Je le vois comme quelqu'un de visionnaire [...] il peut être froid, mais intelligent et visionnaire. »
(O2)

[ENS.] [...] [J]e savais qu'il y avait d'autres étudiants qui avaient la main levée, c'était peut-être la 4e fois pendant la session qu'elle parlait donc quand je vois quelqu'un comme ça qui est si engagée, qui bouge et qui veut parler, je lui donne la parole. [...]. (A2)

[ENS.] (Alice indique à l'étudiante qui est au tableau) « Intelligent et visionnaire.[...]. » (O2)

[ENS.] On voit ici (elle pointe les autres étudiants de la classe) qu'il y avait des gens qui perdaient le focus (leur concentration), j'étais pas sûre de ce qui se passait de l'autre côté de la salle (elle ne regarde pas de ce côté), mais j'ai voulu vraiment encourager cette fille-là... La vie est dure! (A2)

(Alice indique à d'autres étudiants l'ordre des tours de parole.) [ÉTU.] Moi, je suis vraiment d'accord avec toi, [...] Même Chartier, le sommelier, il joue au professeur avec lui... [ÉTU.] (qui n'attend pas son tour de parole) Moi, j'ai trouvé qu'il le remettait à sa place. (Puis, tous les étudiants parlent les uns sur les autres.) (O2)

[CH.] « Là il se passe pas mal de choses, là. [ENS.] Oui, parce que je savais que Sandra, de l'autre côté de la salle, elle m'avait déjà dit qu'elle connaissait le sommelier [...] j'ai eu le sentiment que c'était correct de laisser la conversation même si Marie-Hélène, vous voyez que je suis en train de lui donner la parole parce qu'il y avait un petit peu de [tension]... tout à l'heure, elle a voulu dire quelque chose, ça pris un peu de temps pour me rappeler qu'elle était la prochaine parce que Annabelle est sautée là-dedans (dans la discussion) puis Sandra a eu ses choses à dire par rapport au sommelier, mais il y avait une conversation commune et les gens étaient en train de s'échanger donc je me suis dit "ok bon Marie-Hélène." (A2)

Plusieurs ressources structurantes sont en jeu : 1) faire parler une étudiante qui ne parle pas souvent, 2) faire parler Marie-Hélène qui, selon Alice, a été heurtée de ne pas avoir son tour

de parole dans un échange précédent et 3) faire parler Sandra qui a une expérience reliée au sujet. Cela met Alice en tension puisque ces ressources ont toutes le même niveau de priorité. Alice est en dilemme « La vie est dure! ». De plus, elle vient d'identifier une autre priorité, 4) que les autres étudiants du groupe se désengagent « il y avait des gens qui perdaient le focus (leur concentration). »

Quatrième dilemme : Lorsque plusieurs étudiants veulent parler en même temps, sur la base de quel(s) critère(s) attribuer les tours de parole ?

Elle tranche en attribuant le premier tour de parole à l'étudiante qui ne parle pas souvent. Cela la maintient en tension puisque le risque que Marie-Hélène se sente heurtée à nouveau augmente si elle attend trop longtemps et cela peut mettre en jeu la relation qu'Alice souhaite préserver avec elle, mais Sandra a une expertise à apporter à la discussion pour la faire évoluer et réengager le reste du groupe. En situation, Alice tranche en faveur de la préservation de la relation avec Marie-Hélène et lui attribue le second tour de parole. Sandra aura le troisième tour de parole.

Reformuler, confirmer. C'est un moyen qu'Alice mobilise à quelques reprises dans la discussion en grand groupe par des commentaires tels que « très intéressant ». En voici un exemple.

[ENS.] Marie-Hélène, puis Sandra. [ÉTU.] Il y avait une scène dans le film où il y avait un des cuisiniers qui n'avait pas marqué les notes sur ordinateur, ça a été la fin du monde pis ... [ENS.] Mais je pense que c'était un moment de mort.

[ÉTU.] Oui. [ENS.] Son legs est perdu. [ÉTU.] Il dit "je pourrais te tuer. "

[ENS.] Bien dit, Marie-Hélène. (O2)

[ENS.] « Ici, j'ai voulu mettre le point de dire merci, parce que je savais qu'il y avait un peu de tension avec elle, mais aussi j'ai beaucoup aimé la façon dont elle a dit ça, donc, j'essaie de donner des reconnaissances surtout avec certaines personnes... [CH.] Pour vous assurer qu'il ne reste pas de blessures, c'est-à-dire que l'état est rétabli? [ENS.] Oui, mais surtout le fait de les encourager à penser d'une manière plus conceptuelle ou... c'était plutôt un encouragement dans la matière. » (A2)

Dans cet extrait, Alice reformule d'abord la contribution de l'étudiante. « Je pense que c'était un moment de mort. » Puis, elle confirme la justesse de la contribution. « Bien dit, Marie-Hélène. » Il s'agit toutefois d'un épisode particulier. L'étudiante réussit à abstraire, qui est une fin importante pour Alice, mais il s'agit également d'une étudiante avec qui « il y avait un peu de tension ». Dans ce contexte, Alice valorise l'étudiante. « Bien dit, Marie-Hélène. » Lorsqu'Alice a commenté les autres moments où elle posait ce geste en autoconfrontation, il s'agissait d'un renforcement associé aux occasions où les étudiants avaient illustré des liens théorie-pratique. Le tableau 16 présente les moyens mobilisés par Alice dans la discussion en grand groupe et les fins qui y sont associées.

Tableau 16. Alice- Les moyens mobilisés pendant la discussion du cas en grand groupe et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible Polariser les étudiants
2. Accepter d'autres contributions	<ul style="list-style-type: none"> Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible
3. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> Approfondir la réflexion / Améliorer la qualité des contributions
4. Faire semblant d'être d'accord avec les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants Ne pas heurter les étudiants
5. Communiquer non verbalement (hocher de la tête)	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître la difficulté de l'étudiant(e) qui parle Comprendre la contribution de l'étudiant(e) Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants
6. Prioriser les tours de parole	<ul style="list-style-type: none"> Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible Ne pas heurter les étudiants Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants Compter sur certains étudiants qui ont une expérience en lien avec le cas Faire évoluer la discussion Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
7. Reformuler, confirmer	<ul style="list-style-type: none"> Valoriser la contribution de l'étudiant(e) Encourager les liens théorie-pratique Parfois pour réduire la tension entre l'enseignante et l'étudiant(e)

La discussion en grand groupe dans la séance 2 s'est terminée lorsque toutes les équipes ont rendu compte de leur réflexion ou lorsque le temps. Dans la séance 9, la discussion en grand groupe s'est arrêtée lorsque le sujet de la distinction entre leadership narcissique ou dissimulé était épuisé.

2.2.8 La fin de la séance

Dans la séance 2, il ne restait que 2 minutes pour conclure la séance.

[ENS.] Alors, merci... On a soulevé toutes sortes de belles questions, des commentaires sur les deux cas. Alors on est à la fin. (Elle avance dans son diaporama), j'avais plusieurs diapos, mais je vais avancer parce que vous avez couvert tout et je vais garder cette diapo pour la semaine prochaine qui est comment gérer en polarité. [...] Alors, pour la semaine prochaine, on va voir un cas [...]. (O1)

Dans la séance 9, Alice a préparé un diaporama qui sert de support à la synthèse qui sert à faire le point sur les concepts clés de la séance en relation avec les cas. La synthèse se termine lorsque les diapositives sont terminées. Ensuite, elle annonce les lectures pour la prochaine séance et explique leur intérêt.

Une discussion type chez Alice est constituée d'une brève entrée en matière, une séquence de synthèse des textes, une discussion visant à effectuer les liens entre la théorie et la pratique, une discussion du cas en grand groupe, une synthèse de la séance et l'annonce des textes de la semaine suivante. Lorsque le temps le permet, la séance peut comprendre un travail en petits groupes.

2.3 L'interprétation du cas d'Alice

La première partie du cas d'Alice a permis de mettre en lumière le fait qu'elle est motivée par des finalités générales comme par exemple, amener les étudiants à faire des apprentissages conceptuels, effectuer des liens théorie-pratique ou parler et écrire pour apprendre. Ces éléments de son *arena* sont susceptibles d'être agissants et d'infléchir son activité. Lorsque l'on dirige la

lunette grossissante vers certains moments de l'activité d'Alice, comme dans la seconde partie, ce sont moins ces buts généraux que l'on observe, qu'une succession de fins et de moyens qui évoluent dans une relation dialectique avec les ressources structurantes du *setting*. Cette troisième et dernière partie vise à répondre aux trois premières questions de recherche, c'est-à-dire de faire la synthèse de la relation entre les moyens et les fins, de décrire les dilemmes vécus par Alice et enfin d'illustrer comment le dispositif permet de pointer des éléments de l'*arena* ayant infléchi l'activité d'Alice.

2.3.1 La relation entre les moyens mobilisés par Alice et les fins qu'elle poursuit

La seconde partie du cas d'Alice a permis d'illustrer comment les moyens et les fins reliés à la discussion de cas évoluent dans une relation dialectique avec son *setting*. La mise en relation des moyens et des fins apporte une perspective complémentaire à celle qui a été adoptée dans la seconde partie. Le tableau 17, par exemple, synthétise les moyens mobilisés par Alice pendant la discussion de cas et les fins qu'ils poursuivent.

Tableau 17. Alice- Les moyens mobilisés pendant la discussion de cas et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Entamer la relation avec les étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Provoquer des apprentissages conceptuels • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires • Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible • Polariser les étudiants • Soutenir les étudiants dans l'effectuation de liens théorie-pratique
2. Choisir un cas enlevant	<ul style="list-style-type: none"> • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants
3. Utiliser l'image	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer des émotions • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
4. Déplacer certains étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer les émotions et les comportements des étudiants
5. Utiliser l'humour	<ul style="list-style-type: none"> • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants • Gérer les émotions et les comportements des étudiants • Ne pas heurter les étudiants
6. Prendre les présences devant le groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les apprentissages des étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
7. Accepter d'autres contributions	<ul style="list-style-type: none"> • Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
8. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la réflexion des étudiants / Améliorer la qualité des contributions
9. Faire semblant d'être d'accord avec l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants • Ne pas heurter les étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas / Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé
10. Communiquer non verbalement (hocher de la tête)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître la difficulté de l'étudiant(e) qui parlent • Comprendre / respecter la contribution de l'étudiant(e) • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants
11. Prioriser les tours de parole	<ul style="list-style-type: none"> • Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible • Ne pas heurter les étudiants • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants • Compter sur certains étudiants qui ont une expérience en lien avec le cas • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
12. Reformuler, confirmer	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les étudiants dans l'effectuation de liens théorie-pratique • Parfois, pour gérer les émotions et les comportements des étudiants (réduire la tension entre l'enseignante et l'étudiant(e)) • Valoriser la contribution de l'étudiant(e)

Lorsque l'on observe de plus près le tableau d'Alice, il est intéressant de constater qu'elle déploie la moitié de ses moyens, les six premiers moyens, avant même que la séance ne soit officiellement amorcée. Si l'on positionne les moyens qui atteignent plusieurs finalités en ordre décroissant, on peut observer ceci :

1. Questionner (8)
2. Prioriser les tours de parole (6)
3. Reformuler, confirmer (4)
4. Utiliser l'humour (3)
5. Choisir un cas enlevé (2)
6. Utiliser l'image (2)
7. Prendre les présences devant le groupe (2)
8. Accepter d'autres contributions (que celles de l'équipe qui parle) (2)
9. Faire semblant d'être d'accord avec l'étudiant(e) (2)

On peut faire l'hypothèse que « questionner », « prioriser les tours de parole », « reformuler, confirmer » et « utiliser l'humour » sont probablement des ressources qui structurent particulièrement l'activité d'Alice. Lorsque le tableau s'inverse pour présenter les fins et les moyens qui leur sont associés, il offre une nouvelle perspective.

Tableau 18. Alice- Les fins poursuivies pendant la discussion et les moyens associés

Fins	Moyens
1. Entamer et préserver la relation avec les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Utiliser l'humour • Faire semblant d'être d'accord avec l'étudiant(e) • Prioriser les tours de parole • Communiquer non verbalement (hocher de la tête)
2. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Choisir un cas enlevant • Utiliser l'image • Prendre les présences devant le groupe • Prioriser les tours de parole • Faire semblant d'être d'accord
3. Provoquer des apprentissages conceptuels	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner
4. Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner
5. Provoquer des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'image
6. Gérer les comportements et les émotions des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Déplacer certains étudiants • Utiliser l'humour • Reformuler, confirmer
7. Évaluer les apprentissages des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre les présences devant le groupe
8. Reconnaître la difficulté de l'étudiant(e) qui parle	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (hocher de la tête)
9. Soutenir les étudiants dans l'effectuation de liens théorie-pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Reformuler, confirmer
10. Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Prioriser les tours de parole
11. Polariser les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner
12. Approfondir la réflexion des étudiants / Améliorer la qualité des contributions	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires
13. Ne pas heurter les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Faire semblant d'être d'accord avec l'étudiant(e) • Prioriser les tours de parole
14. Comprendre la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (hocher de la tête)
15. Compter sur certains étudiants qui ont une expérience en lien avec le cas	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriser les tours de parole
16. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriser les tours de parole
17. Valoriser la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler, confirmer
18. Abréger la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • (En recherche d'un moyen)

Cette disposition permet de constater que « Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas » est une finalité qui est poursuivie par cinq moyens différents. Il pourrait s'agir d'une finalité qui structure particulièrement l'activité de discussion de cas d'Alice. Lorsque les finalités sont classées en ordre décroissant de moyens permettant de les atteindre, voici ce que l'on observe :

1. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas (5)
2. Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants (5)
3. Gérer les comportements et les émotions des étudiants (3)
4. Ne pas heurter les étudiants (2)
5. Soutenir les étudiants dans l'effectuation de liens théorie-pratique (2)

Dans cette optique, « Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas » et « entamer et préserver la relation avec les étudiants » sont deux ressources qui semblent être particulièrement importantes dans l'activité d'Alice puisqu'elle déploie de nombreux moyens pour atteindre ces finalités dans les deux séances qui ont fait l'objet d'une autoconfrontation.

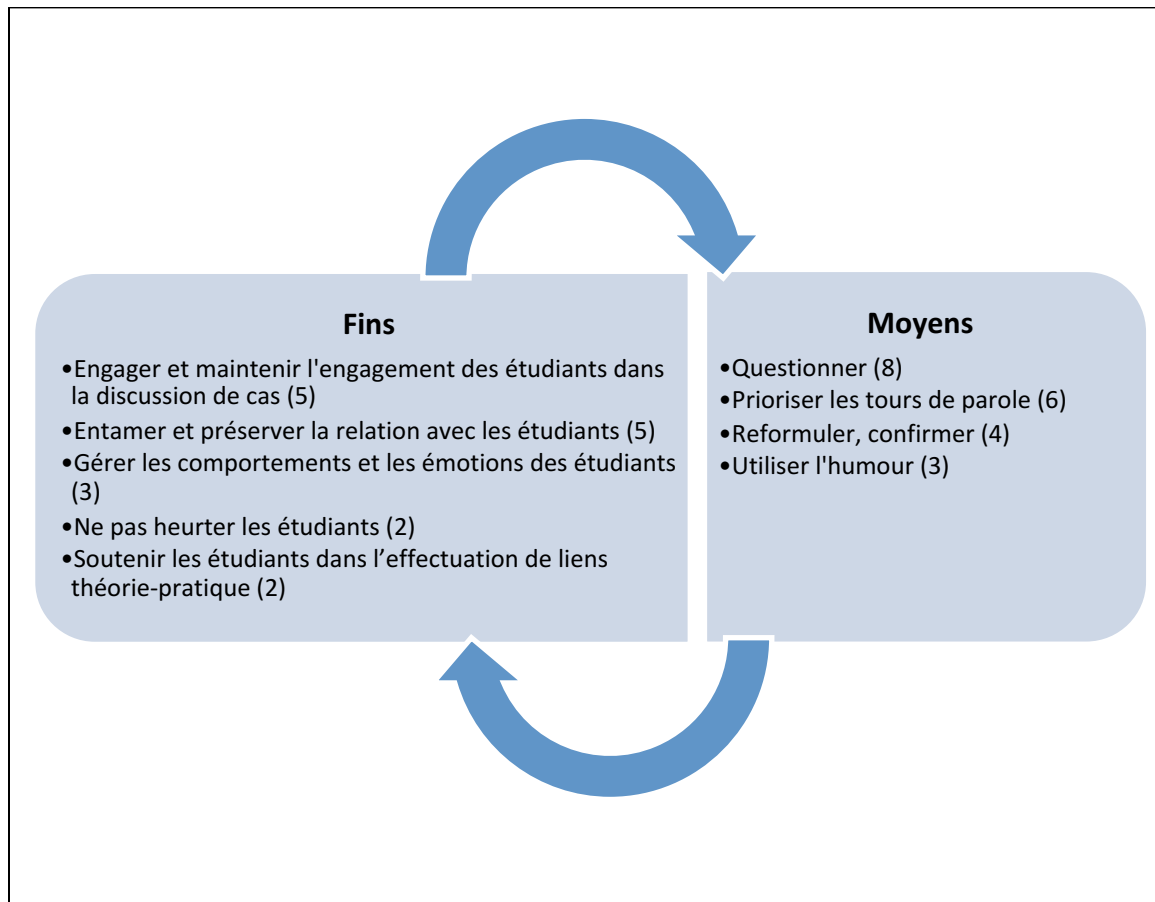


Figure 18. Alice- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins

Lorsque les moyens et les fins sont synthétisés dans une figure, ils ne permettent pas de témoigner du mouvement et de la lutte entre les ressources structurantes qui se joue dans la relation dialectique entre la personne-agissant et le *setting*. Ce sont les dilemmes qu'a vécus Alice qui permettent le mieux d'en témoigner.

2.3.2 Les dilemmes d'Alice : au cœur de la relation dialectique

Alice est l'une des deux participants³³ dont le cours se déploie sur 13 semaines. La plupart des autres participants ont des cours de six séances données en 3 semaines. Ainsi, ses dilemmes permettent d'observer une dimension plutôt unique au *setting* d'Alice, c'est-à-dire son inscription dans une histoire. En d'autres termes, c'est davantage dans la séance 9 que dans la séance 2 que les dilemmes les plus déstabilisants font irruption dans son activité. L'analyse a mis en lumière quatre dilemmes pour Alice. Dans le cadre des autoconfrontations, ses paroles donnent à voir quelques-unes des ressources en jeu dans cette portion de son activité.

Premier dilemme : Gérer ou ignorer le comportement d'étudiants perturbateurs? Le dilemme s'amorce lorsque Alice voit des étudiants qui s'apprêtent à se regrouper pour s'asseoir ensemble. Elle effectue un lien entre la séance qui s'amorce et les *settings* des séances précédentes. En effet, lorsque les cinq étudiants sont regroupés, ils perturbent beaucoup. « *[J]'ai eu une séance où j'ai dû me promener même en arrière dans les côtés [...] pour être devant eux. C'était épouvantable! (Rires.)* » (A2) Ainsi, laisser les étudiants se regrouper risque de perturber son activité et d'affecter le climat de la discussion de cas. Les séparer pourrait brouiller la relation entamée avec chacun d'eux et affecter le climat de la discussion de cas. Ainsi, dès son entrée en classe, Alice infléchit son *setting* et déplace les étudiants, au risque de perturber la relation entamée avec eux qu'elle a pris soin de soigner à l'extérieur de la classe. Immédiatement après ce geste, elle utilise l'humour comme moyen pour tenter de préserver un climat positif

³³ Xavier et Alice donnent des cours qui durent 13 semaines.

entre elle et ces étudiants. Étant donné que ce moyen, déployé pour la première fois dans la séance, a atteint ses fins, on peut supposer qu'il pourra dorénavant faire partie des moyens qu'elle mobilisera de plus en plus aisément si un évènement semblable se reproduit.

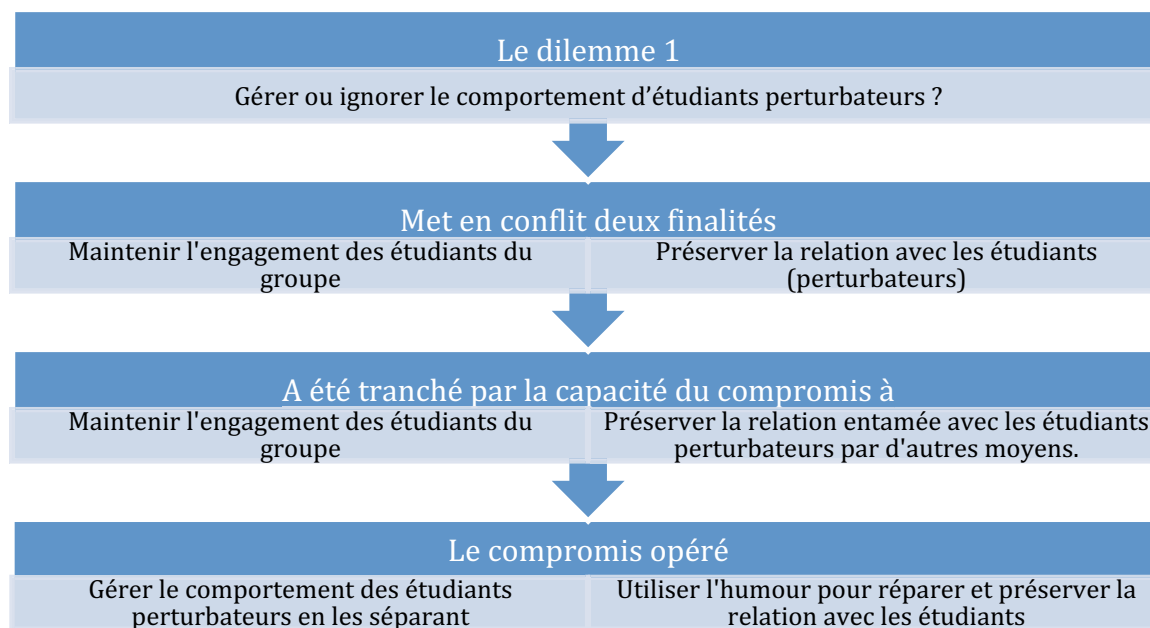


Figure 19. Alice- Le dilemme 1

Second dilemme : Laisser l'étudiant(e) parler ou abréger sa contribution? Alice a vécu ce dilemme à plusieurs reprises. Il débute lorsqu'une étudiante mobilise le temps de parole. Cela la met dans une position de dilemme. « *Je réalise qu'il y a une personne qui prend trop de place et que je dois faire parler les autres dans le groupe [...]. J'étais en train d'évaluer le passage du temps, le fait qu'il y a des gens dans la classe qui veulent parler.* » (A1) Plusieurs ressources structurantes doivent être conciliées. 1) Engager et préserver l'engagement des autres étudiants; 2) Faire parler le plus grand nombre de personnes possible et 3) Préserver la relation entamée avec l'étudiante qui parle. Elle tranche ce dilemme sur la base de la ressource structurante qui

prime dans le contexte, qui est de préserver la relation entamée avec l'étudiante. Elle mobilise donc le compromis de laisser l'étudiante terminer sa contribution sans l'interrompre.

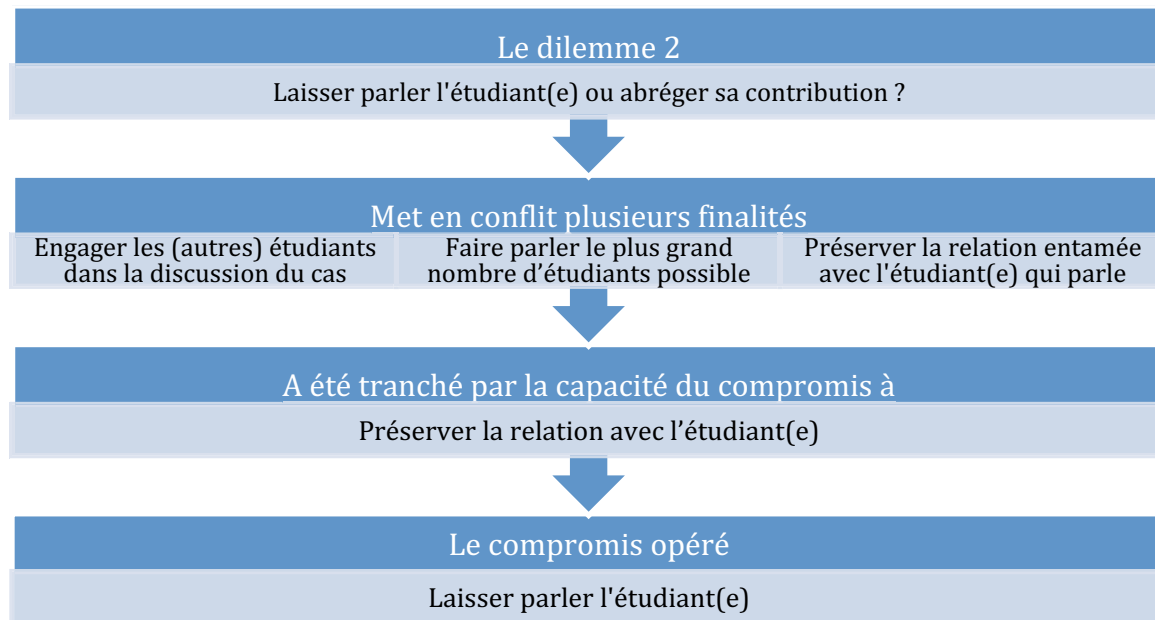


Figure 20. Alice- Le dilemme 2

Il est intéressant de remarquer que dans le contexte, le moyen mobilisé par Alice, soit laisser l'étudiant(e) terminer sa contribution ne réduit pas la tension entre les fins impliquées. Elle risque donc de peaufiner ce moyen dans ses activités de discussion de cas à venir.

Troisième dilemme : Argumenter avec les étudiants ou faire semblant d'être d'accord avec eux? Ce dilemme s'amorce lorsqu'une étudiante n'est pas d'accord avec Alice au sujet de la signification du mot « narcissique ». Alice insiste puisqu'elle souhaite approfondir la réflexion des étudiants à ce sujet, mais l'étudiante résiste à la proposition de définition d'Alice et indique à Alice que puisqu'elle est anglophone, elle a probablement une autre définition. À ce moment-ci, Alice poursuit deux finalités qui ne sont plus compatibles : approfondir la réflexion des étudiants

et préserver la relation entamée avec l'étudiante. Dans sa réflexion, Alice est fâchée et n'est toujours pas d'accord. Mais, parce qu'elle connaît bien l'étudiante, qu'elle a une bonne relation avec elle, et surtout parce qu'elle doit faire évoluer la discussion, elle tranche et fait semblant d'être d'accord avec elle. Ainsi, on reconnaît parmi ces fins le retour de l'un des principes qui guident l'activité d'Alice, soit la préservation de la relation avec les étudiants.

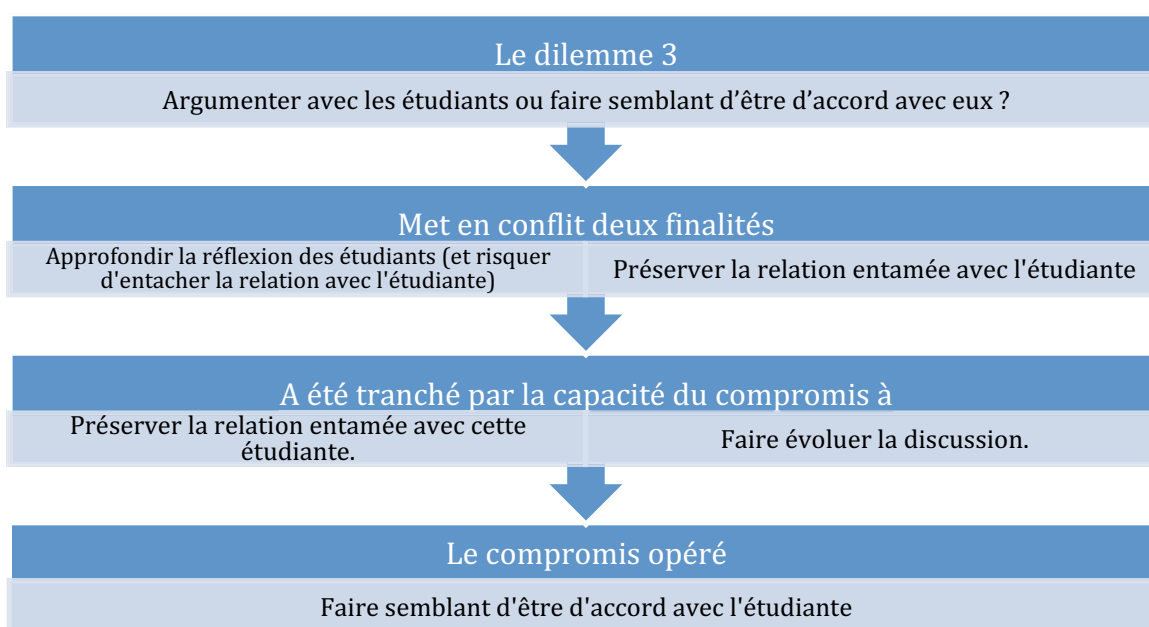


Figure 21. Alice- Le dilemme 3

Quatrième dilemme : Lorsque plusieurs étudiants veulent parler en même temps, dans quel ordre attribuer les tours de parole? Dans la séance 9, Alice vit un moment de tension lorsque plusieurs étudiants veulent prendre la parole en même temps puisque plusieurs fins sont en jeu. Lors de l'autoconfrontation, Alice les éclaire. Dès le début de l'échange, plusieurs étudiants ont la main levée. L'une demande très rarement la parole, mais lève la main après les autres. La seconde n'a pas eu son tour de parole à temps précédemment dans la séance et Alice

veut réparer la situation avec elle pour préserver la relation. Des étudiants commencent à se désengager. Puis, la troisième a travaillé avec l'acteur du cas et apportera sûrement de l'information privilégiée pour faire évoluer la discussion dans une direction intéressante. Que faire? Plusieurs finalités sont en jeu, mais sont incompatibles entre elles. Il est impossible de

- 1) « faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible en donnant la parole à l'étudiante qui parle rarement, tout en
- 2) « préservant la relation entamée avec une étudiante » qui a beaucoup attendu son tour de parole et qui devient irritée et
- 3) « faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée » en accordant la parole à l'étudiante qui a une expérience directe avec le cas.

Alice souligne son très grand malaise en autoconfrontation. « *La vie est dure!* » (A2) Dans l'action, elle tranche en accordant les tours de parole sur la base du principe directeur suivant :

- 1) Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible. « [...] [C]'était peut-être la 4^e fois pendant la session qu'elle parlait donc quand je vois quelqu'un comme ça qui est si engagé, qui bouge et qui veut parler, je lui donne la parole. [...] » Dans l'action, elle a ensuite privilégié
- 2) La préservation de la relation. « *Je suis en train de lui donner la parole parce qu'il y avait un petit peu de (tension)... tout à l'heure, elle a voulu dire quelque chose, ça pris un peu de temps* », puis
- 3) la pertinence de la contribution pour faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée. « *Sandra a eu ses choses à dire par rapport au sommelier* » (A2).

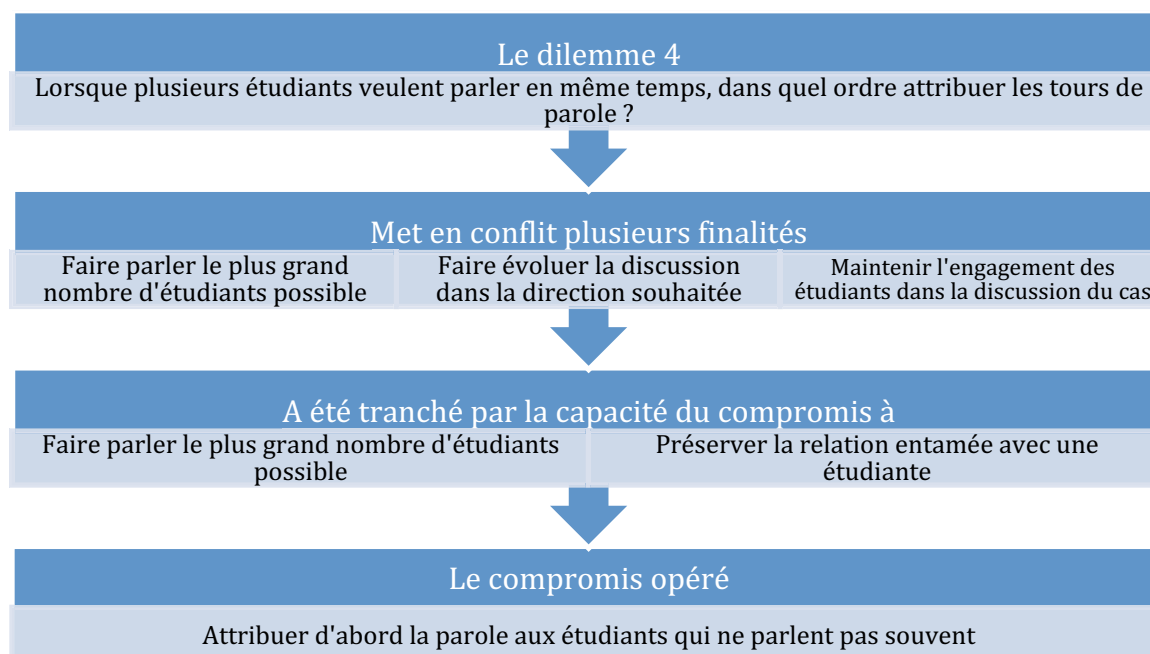


Figure 22. Alice- Le dilemme 4

Dans les dilemmes d'Alice, les finalités qui sont souvent compromises visent à « Engager et maintenir l'engagement des étudiants du groupe », « Préserver la relation avec les étudiants » et « faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée ». Les ressources structurantes qui l'aident à trancher visent surtout la capacité du compromis à « préserver la relation avec les étudiants », qui a aidé à trancher trois dilemmes sur quatre et de « faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible », qui a permis de trancher deux dilemmes sur quatre. On peut supposer que ces fins sont particulièrement importantes pour Alice.

Il est intéressant de remarquer que lorsqu'Alice parle de ces situations dilemmatiques en autoconfrontation, elle utilise des expressions comme « Toutes ces logistiques! » ou encore « Ouf! Mais c'est du travail! Vraiment là! » pour signifier l'énergie que ces dilemmes exigent en

situation. Cela renforce l'idée de l'implication des émotions dans les dilemmes. « *The problem is a dilemma with which the problem solver is emotionally engaged ; [...].* » (Lave, 1988, p. 175)

2.3.3 *L'inflexion de la discussion de cas d'Alice par l'arena*

Outre l'infléchissement continu de l'activité d'Alice par des éléments proximaux de son *setting* comme les réponses et les réactions des étudiants, certains éléments provenant de l'*arena* ont également orienté l'activité d'Alice pendant la discussion de cas. Ces éléments sont de grands principes qui agissent à titre de « vérités » pour Alice, c'est-à-dire à titre de principes d'action qui ne sont pas remis en question et qui guident ses choix. Seulement les éléments qui ont été identifiés dans les autoconfrontations, donc ceux qui ont concrètement infléchi la pratique observée, ont été retenus et apparaissent dans la liste qui suit.

1. *Lorsque les étudiants effectuent des liens théorie-pratique, ils se transforment.*
2. *Faire parler les étudiants est très important.*
3. *Faire écrire les étudiants les aide à apprendre.*
4. *Préserver la relation avec les étudiants est important.*
5. *L'enseignant doit s'effacer pour laisser davantage de place aux étudiants.*
6. *Il est difficile de maintenir l'engagement des étudiants sur 12 semaines.*
7. *Les étudiants praticiens n'aiment pas quand un cours est théorique. Il faut leur vendre l'intérêt des concepts afin qu'ils soient plus ouverts.*
8. *Lorsque certains étudiants prennent la parole trop longtemps, cela désengage le reste du groupe.*
9. *Apprendre comporte un aspect émotif qu'il ne faut pas ignorer.*

10. Ce que les étudiants doivent écrire avant d'arriver en classe les aide à débiter leur analyse.
11. Ce que les étudiants écrivent avant d'arriver en classe aide Alice à mieux connaître les étudiants.
12. Un cas vidéo est très stimulant pour les étudiants.
13. Un cours sert également à réseauter les étudiants entre eux.
14. Lorsque les étudiants sont tous d'accord, il faut soutenir le débat, solliciter un autre point de vue.
15. Lorsque certains étudiants ont une expérience particulière avec le cas, il faut les faire parler.
16. Prendre les présences devant le groupe les aide à se rappeler que leur participation est évaluée.

Les sept premiers éléments provenant de l'*arena* d'Alice avaient également été énoncés dans l'entretien *ante*. Il s'agit de « vérités » qui aident Alice à trancher. L'élément de l'*arena* qui est revenu le plus souvent est « Préserver la relation avec les étudiants est important. » Établir une relation avec les étudiants avait été identifié dès l'entretien *ante* comme étant un élément important pour Alice. Mais le maintien de cette relation s'est avéré très présent dans les dilemmes et a aidé Alice à trancher chacun des dilemmes. On peut donc affirmer que le développement et le maintien de la relation avec les étudiants est une fin particulièrement importante dans l'activité d'Alice.

3. MARC

Marc est professeur au département de management de HEC Montréal depuis 2003. Avant d'y faire son entrée, il a occupé pendant 10 ans un poste dans l'appareil gouvernemental. Pour mieux comprendre l'activité de Marc pendant qu'il mène une discussion de cas, les dimensions de son *arena* seront d'abord présentées, puisqu'elles sont susceptibles d'être agissantes pendant la discussion de cas. Puis, pour mieux cerner la relation dialectique entre les ressources structurantes qui entrent dans la composition du *setting* de Marc, elle sera reconstituée en identifiant les moyens qu'il mobilise dans l'action, les fins qu'il poursuit à ce moment et l'état du *setting* lorsqu'il les déploie.

3.1 L'*arena* de Marc

Afin de mieux identifier les ressources de l'*arena* de Marc qui peuvent structurer son activité pendant la discussion de cas, certaines dimensions qui le composent seront décrites dans cette partie.

3.1.1 *L'expérience antérieure de Marc avec la discussion de cas*

Des professeurs qui participent à la recherche, Marc est le seul à ne pas avoir vécu la discussion de cas en tant qu'étudiant. Sa conception d'une discussion de cas a commencé à se forger après avoir fait son entrée à HEC Montréal. En effet, ses premiers contacts avec la méthode des cas se sont établis par l'intermédiaire d'un collègue et plus tard par ses contacts avec la rédactrice en chef et les évaluateurs de la *Revue internationale des cas en gestion*.

3.1.2 HEC Montréal

Marc perçoit certaines prescriptions provenant d'HEC Montréal, mais surtout une grande liberté pédagogique. « *Les obligations [...] sont de donner douze crédits d'enseignement dans une année académique régulière.* » (EA) Certaines prescriptions demeurent implicites. Selon Marc, l'École encourage les professeurs à investir leurs efforts dans la recherche puisque l'évaluation de leur dossier se fait davantage sur la base de ce critère. La conséquence, selon lui, est que certains professeurs investissent peu de temps dans la préparation de leurs cours et les construisent directement à partir de leurs travaux de recherche. « *Pire encore, on leur demande (aux étudiants) de trouver la bonne réponse parmi les A, B, C, D, E ou aucune de ces réponses. Quand est-ce qu'un gestionnaire en exercice voit la réalité devant lui campée en termes de A, B, C, D, E ou aucune de ces réponses?* » (A2)

Même si la demande que Marc perçoit de son établissement est d'investir davantage dans la recherche, il ne privilégie pas d'emblée cette voie. Il a obtenu son doctorat en 1994, puis il a immédiatement occupé un poste de gestion. Entre l'obtention de son doctorat et son entrée dans la carrière académique, Marc n'a pas fait de projets de recherche. À son retour, après dix ans d'absence, il s'est rendu compte que le monde de la recherche dans son domaine s'était transformé et qu'il lui serait dorénavant difficile de se démarquer par ses travaux de recherche. Dès ses premières expériences d'enseignement avec les étudiants, il a perçu chez eux certaines attentes qu'il a transformées en prescriptions.

[ENS.] Eux-mêmes (les étudiants) me disaient: "Que pensez-vous de ..." tel truc qu'ils venaient de voir dans l'actualité, eux-mêmes me ramenaient à parler de

situations concrètes. Et je me suis dit: "Ben tiens, étant donné que je ne serai jamais, à mon âge, une machine à publier [...], il y a peut-être là moyen d'assumer complètement mon profil et en même temps leur demande", que je sentais bien. (EA)

Ainsi, les attentes que Marc perçoit de la part de ses étudiants sont une ressource qui a contribué à structurer son activité d'enseignement. Il a constaté que son parcours professionnel antérieur pouvait s'inscrire en continuité avec sa nouvelle carrière académique plutôt qu'en rupture. Cela s'est d'abord traduit pour Marc par la discussion de dossiers de presse. « *[C]'est-à-dire 5 ou 6 articles de journaux qui relatent un peu la même histoire sous des angles différents. [...] [D]ans la vraie vie, le gestionnaire doit prendre une décision rapide sur la base d'informations imparfaites* » (EA). Selon Marc, l'information obtenue dans un dossier de presse ressemble à la vie d'un gestionnaire puisqu'il prend des décisions « *sur la base de conseils donnés par des collaborateurs qui ont leur propre agenda. L'incertitude est partout et ce que j'aime bien du dossier de presse : que sont les faits?* » (EA) L'expérience d'enseignement de Marc s'inscrit en continuité avec son expérience antérieure de gestion. Dans cet ordre d'idées, il souhaite rapprocher les étudiants de la réalité d'un gestionnaire, telle qu'il la perçoit, par le biais d'un dossier de presse comportant de multiples points de vue dont il est difficile de distinguer les faits des impressions.

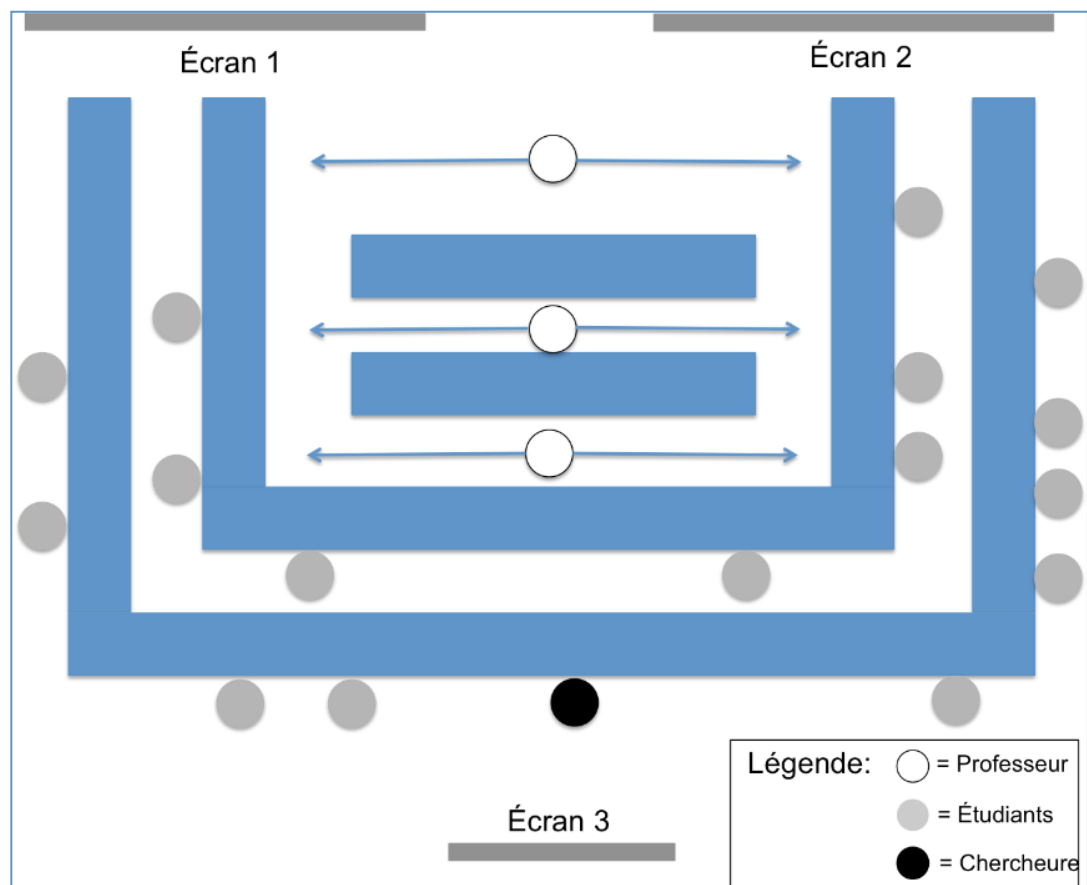


Figure 23. Marc- La disposition de la classe

L'*arena* de Marc s'inscrit dans un environnement physique. Il enseigne dans une petite salle à gradins destinée à l'enseignement par les cas, tel qu'apparaissant à la figure 23. Marc se déplace à l'avant de la classe et entre les deux tables où aucun étudiant ne s'assoit, soit dans l'espace indiqué par des flèches.

3.1.3 Le programme de MBA

Dans le programme de MBA, la population étudiante est en décroissance. Les groupes auparavant constitués d'une quarantaine d'étudiants comptent maintenant 15 à 18 étudiants. Les

étudiants du MBA sont plus âgés que les étudiants des autres programmes, plus à l'aise avec la prise de parole et ont déjà entamé un parcours professionnel. Selon Marc, ces étudiants effectuent plus facilement des liens entre le cas discuté et leurs propres expériences professionnelles. Le programme a également été révisé il y a moins d'un an. « *[D]ans la nouvelle mouture, les cours optionnels au MBA sont des cours de seulement 6 séances regroupées sur souvent à peine trois semaines.* » (EA) Les discussions de cas qui font l'objet de cette recherche se passent dans le trimestre où Marc expérimente pour la première fois son nouveau cours à option.

3.1.4 Sa relation avec les collègues

Dans le quotidien de son département, les discussions entre collègues sont peu fréquentes. « *À vrai dire, que ce soit là-dessus ou sur autre chose, on échange très peu sur nos pratiques professionnelles.* » (EA) L'activité de Marc s'inscrit dans cette culture à laquelle il contribue également par son activité. Il a fait des rencontres significatives à HEC Montréal, dont son premier contact avec la méthode des cas. En effet, lors d'une discussion avec un collègue³⁴ au cours de laquelle il a abordé sa façon de travailler des dossiers de presse avec ses étudiants, celui-ci lui a remis le livre *Teaching with Cases*³⁵. Marc a alors réalisé qu'il existait, dans l'enseignement de la gestion, une méthode qui formalisait cette pratique qu'il avait jusque-là improvisée. « *Ça m'a donné des pistes* » (EA). Marc a d'abord choisi de discuter avec ses

³⁴ Il s'agit de Maurice, dont il a été question dans le cas d'Alice.

³⁵ Erskine, J. A., Leenders, M. R., et Mauffette-Leenders, L. A. (1998). *Teaching with cases*. London, ON : Ivey Publishing.

étudiants des cas publiés par des collègues et s'est progressivement lancé dans l'écriture de ses propres cas.

« Si vous leur faites un cas sur une mine dans le fin fond du Guatemala. Bon. Mais si vous leur faites un cas sur comment le Canadien de Montréal gère ses affaires, là ils vont embarquer. On n'a pas le droit d'ennuyer les étudiants. C'est la seule règle! (Rires). » (EA)

Marc a écrit plusieurs cas avec un collègue. *« Donc avec mon collègue, on a rédigé des cas sur le football, le soccer, on a combiné nos plaisirs, mais nos échanges [...] portent plus sur comment on va le rédiger que sur: "Pis, qu'est-ce que ça a donné en classe?" » (EA)* L'écriture de cas est une activité collégiale qui s'est inscrite peu à peu dans l'histoire académique de Marc. La finalité est surtout de créer du matériel stimulant pour engager les étudiants dans la discussion de cas. Une fois les cas écrits, ils sont soumis à la *Revue internationale des cas en gestion*.

3.1.5 L'écriture de cas

Le centre de cas de HEC Montréal dirige la *Revue internationale de cas en gestion*, arbitrée par les pairs. Le parcours professionnel antérieur de Marc est une ressource qui contribue à la construction des cas qu'il y soumet pour les étudiants.

« [J]e crois que ça convient bien à des gens qui ont eu des trajectoires hybrides, bizarres, comme moi et qui ont fait autre chose dans la vie avant de devenir prof et ça nous permet de mettre en jeu au moins une partie de notre expérience

antérieure, ce qui est beaucoup moins possible si vous publiez dans Organization

Studies » (A1)

Marc y trouve la possibilité d'écrire et de publier les cas dont il a besoin dans son enseignement. La présence de la *Revue internationale de cas en gestion* dans son *arena* a également contribué à structurer la définition d'une discussion de cas que Marc s'est forgée dans le temps, notamment par le biais des commentaires reçus par les évaluateurs lors de la soumission de cas pour publication.

« [J]e me rappelle que dans un de ses commentaires, elle (la directrice de la revue) m'avait dit: "Il ne faut pas que le récit soit pur prétexte à leur rentrer TA théorie et TES réponses pré-fabriquées. Il faut que tu acceptes, que tu te réconcilies avec le fait qu'ils vont construire leur propre apprentissage et que leur piste d'atterrissage ne sera peut-être pas celle que toi tu avais envisagée. Mais si eux en tirent profit, pourquoi pas?" Ahhhh! Ok! C'est là que j'ai compris qu'il faut par exemple, avoir de la souplesse, différentes options, quand on leur demande: "Quelles leçons en tirez-vous?" Accepter qu'ils en tireront d'autres leçons que les miennes, donc c'est un processus tout à fait graduel et qui, clairement, n'est pas terminé, ne le sera jamais en fait. » (EA)

La relation entre Marc et les évaluateurs de ses cas l'amène à s'approprier, peu à peu, une culture particulière de la discussion de cas. Les commentaires des évaluateurs deviennent des ressources qui contribuent à ébranler et structurer la façon dont Marc conçoit la discussion de cas et conduit la discussion de cas.

3.1.6 *Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement*

Marc a déjà clairement énoncé précédemment que l'enseignement de la gestion doit être pratique. Cela se transpose dans la nature des apprentissages que Marc souhaite que les étudiants effectuent dans la discussion de cas. Plus particulièrement, il souhaite que les étudiants tissent des liens entre les parties prenantes, les enjeux de chacune des parties prenantes et les stratégies employées par chacun des acteurs pour faire valoir son point. Il souhaite également que les étudiants tentent de distinguer les faits de leurs émotions dans la discussion de cas. Il s'adresse ainsi aux étudiants.

Ai-je besoin de préciser ici que notre travail n'est pas de porter un jugement moral sur qui sont les bons et les méchants, était-ce ou pas un bon projet... Nous sommes ici dans un exercice clinique pour essayer de voir FROIDEMENT (il insiste sur ce mot) comment il a réussi à surmonter une situation fort mal engagée. C'est ça qu'on veut faire. (O2)

[ENS.] Ça c'est un classique. Souvent, les étudiants [...] ont de la peine à séparer leurs émotions de leur raison et divisent le monde en bons et en méchants, les bons étant évidemment ceux qui pensent comme eux. Donc, je pense qu'il faut toujours les ramener au fait qu'on peut porter des jugements moraux. Mais si on porte des jugements moraux, on est dans un domaine qui s'appelle la philosophie éthique et on n'est pas dans la sociologie où il s'agit d'essayer de comprendre qui fait quoi et pourquoi. (A2)

Ainsi, Marc souhaite que les étudiants soient capables de mieux discerner les faits des impressions et d'analyser la situation en effectuant des relations entre les parties prenantes, leurs enjeux respectifs, les stratégies employées par les parties prenantes et leur effet sur la situation. C'est en partie cette conception de l'apprentissage qui infléchit son activité de discussion du cas.

3.1.7 Sa conception d'une discussion de cas réussie

Pour Marc, une discussion de cas réussie captive les étudiants. Marc le reconnaît au fait que les étudiants contribuent activement, restent engagés et se relancent entre eux sans son intervention. Selon Marc, ceci est plus facile lorsque le cas choisi n'est pas seulement conceptuel, mais qu'il suscite également des émotions chez les étudiants. Le choix du cas est une préoccupation qui sera observée dans les deux discussions de cas. Marc estime que le format du cas impose à son activité une contrainte qu'il tente de dépasser pendant le processus de discussion de cas.

[L]e cas peut être porteur d'un biais dangereux. Il peut être interprété comme contenant toutes les données requises [...]. Voilà pourquoi j'aime bien, quand je rédige un cas, mettre du Mr X. doutait. Monsieur Y n'était pas sûr. Il faut que des fils pendent. (EA).

Pour que les étudiants soient capables de mieux discerner les faits de leurs impressions et également pour éviter que la discussion ne s'éteigne trop rapidement, elle suit une certaine progression. Marc leur demande d'abord d'exprimer leurs émotions et il procède ensuite à l'analyse. « *[J]e cherche à éviter que dès le départ, quelqu'un nous livre son analyse du cas de A*

à Z et qu'en quelque sorte il tue la discussion parce que les autres diront: «Je ne répèterai pas ce qu'il vient de dire, je suis d'accord avec lui. » (A2) Puis, avant que les étudiants ne quittent la classe, il souhaite également leur offrir un espace de discussion dans lequel ils peuvent aborder des aspects qui n'ont pas été prévus. « Alors je leur demande toujours : "Avez-vous fini votre assiette?" Toujours, toujours, toujours, toujours. » (A1) Avec le temps, il accepte que le rythme des étudiants soit parfois plus rapide ou plus lent que prévu et que le résultat anticipé ne se produise pas.

[ENS.] [E]n vieillissant, je me suis réconcilié avec le fait que c'est pas un drame si on n'a pas couvert toute la matière que j'avais envie de couvrir [...]. J'ai une vague idée de la piste d'atterrissage, mais ça ne me dérange absolument pas si on bifurque. Quand les étudiants sautent des étapes et vont plus vite ou moins vite que je ne le souhaiterais, ça ne me déstabilise pas et si au bout de la discussion, on n'est pas tout à fait rendu où je le souhaitais, ou qu'on n'a pas accouché d'un bébé comme je l'aurais voulu ça ne me rend pas malade pantoute. (A2)

Si le fait de couvrir toute la matière n'est plus un drame, on peut faire l'hypothèse que cette prescription a déjà fait partie de celles qu'il s'est déjà données et qu'il a pu être déchiré entre prendre le contrôle de la discussion pour couvrir toute la matière et laisser davantage de contrôle aux étudiants dans la discussion. On peut croire qu'il s'agit d'un dilemme que Marc a fini par trancher au fil de ses expériences de discussion de cas.

Dilemme tranché: Prendre le contrôle de la discussion de cas
ou le laisser aux étudiants?

On reconnaît dans le discours de Marc les commentaires reçus de la directrice de la Revue internationale de gestion, abordés précédemment, selon lesquels les étudiants pourraient faire d'autres apprentissages que ceux qu'il a prévus. Ces propos semblent maintenant faire partie des principes généraux qui constituent sa conception d'une discussion de cas réussie. Mais, même s'il laisse davantage de contrôle aux étudiants dans la discussion, Marc tient tout de même à aborder certains points plus cruciaux. À cet effet, il apporte avec lui en classe une liste. *« Je veux qu'on ait coché tous les points essentiels. L'ordre n'a pas d'importance. »* (A1) Ainsi, la souplesse est reliée à l'ordre des points apportés et au fait que la conclusion des étudiants puisse ne pas être la même que la sienne et non à la nature des points qu'il s'assure d'aborder explicitement. Cette séquence sera décrite plus loin, lorsque les séquences types d'une séance de classe seront présentées.

Ainsi, Marc souhaite que les étudiants apprennent à effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux, leurs stratégies et leur impact sur l'évolution de la situation. Pour ce faire, la discussion qu'il met en place doit contribuer à aider les étudiants à distinguer les faits des impressions. Dans le cours de l'action, il prévoit un moment pour les impressions et un moment analytique pour les faits. Malgré sa volonté et le processus qu'il met en place, il s'est réconcilié avec le fait que les étudiants pouvaient ne pas réaliser tout à fait les apprentissages prévus et qu'ils ont besoin d'espace pour discuter de leurs propres préoccupations. Le *setting* de Marc permettra de mieux cerner quelle forme prend son activité concrète.

3.2 Le *setting* de Marc

Pour mieux comprendre la composition du *setting* de Marc dans l'action, les séances observées ont été divisées en grandes séquences, comme dans les cas précédents. Pour chacune des séquences, les moyens que Marc mobilise, les fins poursuivies ainsi que l'état du *setting* à ce moment-là seront décrits conjointement afin de rendre compte des relations dialectiques qui se tissent entre les ressources structurantes pendant l'action.

Les deux séances observées dans la classe de Marc ont pratiquement la même structure, comme on peut le constater dans la figure 24. La différence entre la structure des deux séances est que dans la séance 5, Marc a recueilli les réactions spontanées des étudiants suite à la lecture du cas avant la projection du film et il a également recueilli les réactions spontanées des étudiants après le film pour constater s'il avait un changement. Les cellules colorées dans la figure 24 sont les parties des séances qui ont fait l'objet d'une autoconfrontation.

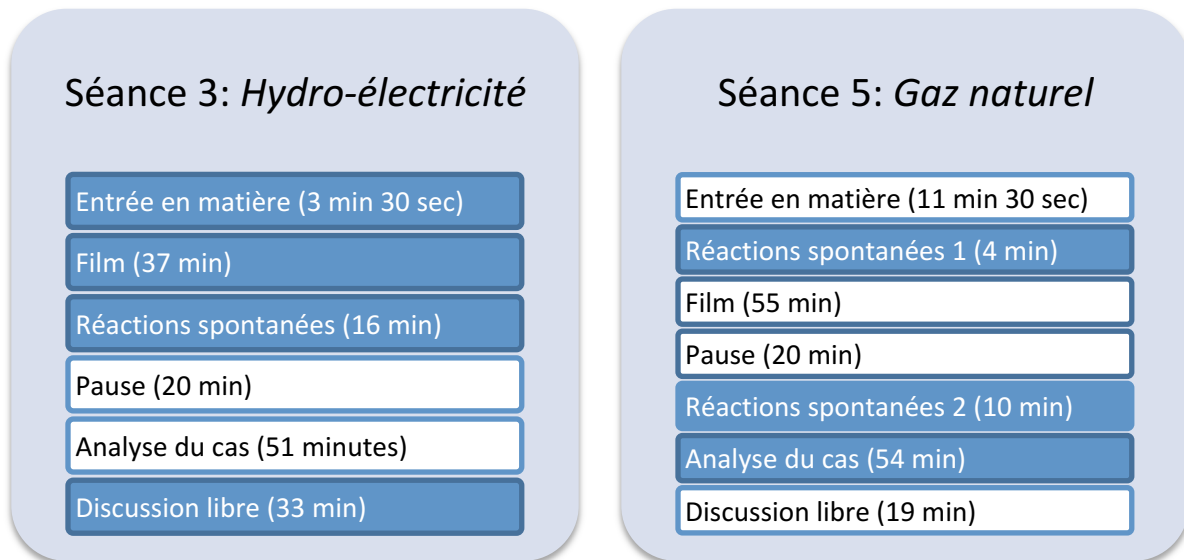


Figure 24. Marc- La structure générale des séances observées

Les deux séances de cours qui ont fait l'objet d'une observation et d'une autoconfrontation sont les séances 3 et 5 d'un cours à option de six séances réparties sur trois semaines dans le programme de MBA. Il s'agit d'un nouveau cours donné en français portant sur le lobbying d'entreprise que Marc donne pour la première fois.

3.2.1 Avant la séance

Certaines ressources structurantes qui infléchissent la discussion de Marc avec ses étudiants ont été planifiées avant la séance. Il s'agit du choix du cas et de la préparation des notes pédagogiques. Voici comment ces ressources contribuent à structurer l'activité de Marc.

Choisir un cas. Le choix du cas se fait avant le début du trimestre, mais cette décision antérieure occupe une place importante dans le *setting* de Marc, surtout pour cet enseignant qui veut éviter à tout prix d'ennuyer les étudiants. Dans les séances 3 et 5, Marc a été préoccupé par

cette question pendant l'activité et a recherché des indices pour confirmer que le choix du cas était adéquat. Après la projection du film, dans la séance 3, il s'en préoccupe immédiatement. Les étudiants n'ont jamais entendu parler de la problématique présentée dans le cas puisqu'ils avaient environ 8 ans au moment des faits. Il se demande pendant encore combien d'années il pourra encore utiliser le cas. « *[Q]uand [...] vous présentez un cas qui s'est déroulé au début des années 90 et qui [...] oblige à ce que les étudiants comprennent le contexte historique, politique du temps, c'est là que vous réalisez les ravages du temps qui passe.* » (A1) L'état du *setting* à ce moment-là est caractérisé par un dilemme pour son activité ultérieure qu'il tranche à ce moment-ci.

Premier dilemme : Conserver ou changer de cas?

« *Et c'est dommage parce que c'est pas parce qu'un cas est nouveau qu'il est bon et c'est pas parce qu'un cas est ancien qu'il est mauvais* » (A1). Marc hésite entre conserver un cas qui correspond conceptuellement à ce qu'il enseigne, mais qui devient désuet ou opter plutôt pour un cas plus actuel qui pourrait ne pas tout à fait correspondre à ce qu'il souhaite enseigner conceptuellement. Ce dilemme structure la réflexion de Marc tout au long de la séance. Il se met à la recherche d'indices. Voici comment cela se déploie dans l'action.

[ÉTU.] Moi, un constat qui ressort, c'est la nécessité de faire du lobbying (Marc regarde l'étudiant en souriant). Tsé au début, ils [entreprise] ont décidé de opter out, pis d'attendre, [...], ils [les autochtones] ont profité de cet espace-là qui était

disponible pour pouvoir prendre la place [Marc sourit]. Encore plus aujourd'hui avec les plateformes sociales et tout, moi ça m'apparaît flagrant. N'importe quelle entreprise qui désire faire quelque chose doit avoir du lobbying, beaucoup plus que ce que je pensais initialement. (O1)

Dans l'autoconfrontation, Marc confirme l'écart qui éloigne les étudiants du cas et il est aussi en train de faire des liens avec le *setting* du prochain trimestre où il enseignera ce cours. « *Il faut que je trouve des cas où il y aura du Twitter, du Facebook* » (A1). Puis, pour répondre à la question : « *combien d'années je pourrai encore utiliser ce cas?* », il trouvera des indices pour confirmer que le cas était un bon choix et qu'il peut être conservé au moins un trimestre supplémentaire. Dans l'autoconfrontation de la séance 3, Marc remarque, au terme de la séance, que même les étudiants étrangers dont le français n'est pas la langue maternelle ont été très engagés. « *Sami embarque, Xao embarque, [...]. [CH.] À quoi vous reconnaissez qu'ils ont embarqué? Bien au fait que chacun intervient et qu'ils se relancent eux-mêmes sans que j'aie besoin d'intervenir.* » (A1) Le fait que le cas ait provoqué des émotions chez les étudiants, qu'ils aient interagi entre eux pendant la discussion sans que Marc ne provoque leur interaction et qu'ils aient même été polarisés sont des indices que ce cas a encore une place dans son cours. « *[L]e cas y est pour beaucoup.* » (A1) Dans la séance 5, le choix du cas fait l'objet de la même réflexion pour les mêmes raisons. Il s'agit encore une fois d'un cas écrit appuyé par une vidéo qui prend de l'âge.

Le choix du cas est une ressource déterminée avant le début du trimestre qui a un effet crucial sur l'activité de Marc et sur l'activité des étudiants pendant la discussion, donc sur son

setting. Il s'agit d'une ressource structurante centrale dont Marc surveille la contribution. Dans l'action, le cas doit contribuer à engager les étudiants dans la discussion de cas, provoquer des émotions, voire polariser les étudiants.

Préparer le plan de la discussion de cas. Une autre ressource structurante préparée avant l'arrivée des étudiants est la note écrite comprenant le plan de la discussion. En effet, Marc est arrivé en classe avec en main la note qu'il avait préparée. « *[J]'avais une vieille note pédagogique inutilement complexe et la veille j'ai fait un copier-coller pour réduire à 2 pages ma feuille de route* » (A1). Il la gribouille et l'améliore pendant l'écoute du film. La façon dont il utilise cette note dans l'action et la façon dont elle structure son activité seront décrites dans la séquence où elle est majoritairement utilisée, soit dans l'analyse du cas.

Tableau 19. Marc- Les moyens mobilisés avant le début de la séance et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Choisir un cas	<ul style="list-style-type: none"> • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Provoquer des émotions • Polariser les étudiants
2. Préparer le plan de la discussion de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les éléments importants à aborder • Contribuer à structurer la discussion de cas

3.2.2 L'entrée en matière

L'entrée en matière est le moment qui débute avec l'arrivée des étudiants et qui se termine après la présentation de la séance. Avant d'amorcer la séance 3, Marc prend environ 5 minutes pour terminer la séance précédente et entame ensuite la séance du jour. Dans la séance 5, l'entrée en matière prend plus de temps (11 min 30 sec). En effet, un élément infléchit le déroulement de la séance. Lorsque Marc débute la séance, les étudiants sont insatisfaits de certains aspects du programme et se sont plaint à la direction du programme. Il ouvre avec eux le dialogue.

Je fais partie d'un collectif. À cet égard, j'entends, mais peut-être que je décote mal, qu'il y aurait dans le MBA en ce moment (les étudiants rient), surtout depuis la réforme, une sorte de problème dans les agencements d'horaires et de choix de cours qui ferait que vous avez une charge de travail jugée excessive ou mal ventilée dans le calendrier. Qu'est-ce que je dois comprendre de cela? [ÉTU.]

...Que les profs ne se sont pas consultés? [ENS.] Évidemment! (Rires dans la classe.) (O2)

Le problème exprimé par les étudiants est le suivant. Puisque les six séances de cours sont étalées sur trois semaines, à raison de deux cours par semaine pour tous les cours à l'horaire, les étudiants estiment que lorsque les cours de 1,5 crédit exigent 4, 5 ou 6 activités d'évaluation, incluant des travaux d'équipe, la charge de travail est déraisonnable. Puis, suite à cet échange, ils cherchent des stratégies pour faire valoir leur point de vue auprès des responsables du programme. Marc les encourage à tirer profit des apprentissages réalisés jusqu'à présent dans le cours. « *Qu'est-ce qu'on a vu ici? Bâtir des coalitions et trouver des alliés!* » (O2) Ainsi, au terme de cet échange, les étudiants ont expliqué le problème, Marc est rassuré puisque ce n'est pas dans son cours que se situe le problème. Le *setting* de Marc est dans un état qui le satisfait. Il annonce ensuite le déroulement de la séance.

« La séance 3, celle d'aujourd'hui, porte sur des aspects plus mécaniques. D'abord on a vu ce que c'est (le lobbying), en termes généraux (séance 1). Après on a vu les enjeux, les questionnements que ça soulève (séance 2). Maintenant on va rentrer davantage dans le "comment ils s'y prennent". » (O1)

De cette façon, Marc trace un lien entre le *setting* des séances précédentes pour les inscrire en continuité avec le *setting* d'aujourd'hui. Ceci se confirme lorsqu'il propose aux étudiants de procéder de la même manière que lors des séances précédentes. « *J'ai aimé le fait que jusqu'à maintenant on commence davantage par le cas plutôt que par la partie plus théorique. Alors si vous le voulez bien, c'est ce qu'on va faire.* » (O1) Grâce à cette façon de lier explicitement les séances entre elles, les séances précédentes deviennent des ressources potentiellement structurantes pour la séance actuelle.

3.2.3 *La projection d'un film en classe*

Dans les deux séances observées, les étudiants arrivent en classe en ayant lu le cas. Puis, pendant la séance, Marc projette un film qui illustre des événements du cas relatés par d'autres acteurs que ceux du cas écrit. Cette séquence dure entre 37 minutes dans la séance 3 et 55 minutes dans la séance 5.

Utiliser la vidéo. La séance 3 porte sur le cas d'une compagnie devant faire face à la résistance d'un groupe autochtone. Le film présente le point de vue de la minorité autochtone. La séance 5 porte sur l'exploitation du gaz naturel. Le film présente le point de vue des citoyens tandis que le cas écrit présentait le point de vue du lobbyiste chargé de faire évoluer positivement le projet. Dans la séance 3, le film est projeté immédiatement après l'entrée en matière. Dans la séance 5, il est projeté après une première partie de la discussion. Dans l'autoconfrontation de la séance 5, Marc est très heureux « *d'avoir des images qui mettent des visages, qui donnent de l'émotion. Le papier, à moins d'être un très grand écrivain, ce que je ne suis pas, le papier n'a jamais la charge émotive de l'image.* » (A2) Marc utilise l'image pour provoquer des émotions chez les étudiants. Dans les deux séances, le film instaure un rapport dialectique en apportant un point de vue contraire au cas écrit. Les étudiants sont en dilemme entre leur position initiale et la position qu'ils adoptent au terme de la projection du film. Les réactions des étudiants après les projections confirment ce rapport dialectique. La parole d'un étudiant le montre.

[ÉTU.] « *Parce que... il y a un changement émotionnel que j'ai vécu (pendant le film). Quand j'ai écrit ma réponse (avant d'arriver en classe, à la seule lecture du*

cas), j'étais vraiment cold, indifférent, pas sensibilisé autant à l'intérêt de ce groupe. Mais quand même en tant qu'êtres humains, ils ont tous les droits de réclamer vraiment leur intérêt parce que le territoire leur appartient. » (O1)

Le cas filmé et le cas écrit sont deux ressources structurantes antithétiques. L'entrée du film dans le *setting* de Marc atteint deux grandes finalités. D'abord, le film provoque des émotions chez les étudiants, mais la force de cette émotion est alimentée par le fait que le point de vue soit contradictoire à celui proposé à la lecture du cas. Dans la dialectique de la discussion de Marc, les images vidéo polarisent les étudiants et les aident à approfondir leur réflexion.

Tableau 20. Marc- Le moyen mobilisé à la projection du film et les fins qui lui sont associées

Moyen	Fins
1. Utiliser l'image	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer des émotions • Apporter un point de vue différent, voire contradictoire à celui soulevé dans le cas écrit • Polariser les étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas

3.2.4 Les réactions spontanées des étudiants

Il s'agit d'une séquence à proprement parler qui dure environ 15 minutes dans chacune des séances observées. Elle débute lorsque Marc demande aux étudiants de parler de leurs impressions et elle se termine lorsque Marc invite le groupe à passer à la prochaine séquence, celle de l'analyse par « Maintenant, décortiquons. » Dans la séance 3, cette séquence se situe

après le visionnement du film présentant le point de vue de la nation Crie par rapport au projet Grande-Baleine. Cette séquence s’amorce par un questionnement.

Questionner. Pour accéder aux réactions spontanées des étudiants, Marc mobilise principalement le questionnement et sollicite directement les impressions, sentiments ou émotions ressentis à chaud. « Impressions? » Dans l’autoconfrontation de la séance 5, Marc aborde l’importance d’accéder d’abord aux émotions des étudiants et il précise le sens de cette séquence pour lui.

[...] Je cherche à éviter que dès le départ, quelqu’un nous livre son analyse du cas de A à Z et qu’en quelque sorte, il tue la discussion parce que les autres diront: “Je ne répèterai pas ce qu’il vient de dire, je suis d’accord avec lui.” Autrement dit, il faut laisser l’analyse collective prendre un peu sa vitesse de croisière [...] un. De deux, j’ai aussi remarqué que si vous leur dites: “Ne brusquons rien, commençons par voir ce que vous avez ressenti, puis on décortiquera”, vous aurez plus de chances d’avoir des réactions du type: “ah bien oui, j’avais pas réalisé ça, ce que mademoiselle vient de dire est très juste”. [...] [N]os sentiments peuvent parfois contaminer notre jugement donc essayons de bien distinguer nos sentiments, agacements, joie, perplexité... des faits de l’analyse aussi objective ou rigoureuse que possible. (A2)

Dans cet ordre d’idées, une discussion type chez Marc débute par l’exploration de ce que les étudiants ont ressenti au contact du cas. C’est dans l’autoconfrontation de cette séance qu’il précise sa conception d’une analyse de cas. « *[S]i on porte des jugements moraux, on est dans un*

domaine qui s'appelle la philosophie éthique et on n'est pas dans la sociologie où il s'agit d'essayer de comprendre qui fait quoi et pourquoi» (A2) abordée précédemment dans la description de son arena. Pour contraindre les étudiants à faire cette distinction, Marc prévoit, dans une séance type, une séquence pour l'expression des émotions et des jugements moraux ressentis au contact du cas et une séquence qui est explicitement réservée à une analyse des faits du cas dépouillée d'émotions.

Ne pas intervenir. Pendant cette première phase, Marc laisse les étudiants interagir entre eux.

[ÉTU.] (Les étudiants s'interpellent entre eux.) ÉTU Mais en même temps, il y en a tsé, ils sont même pas considérés comme des citoyens canadiens, tsé c'est, ils ont un régime complètement... [ÉTU.] (Les étudiants s'interpellent entre eux.) C'est complètement paradoxal... c'est leur loi, mais y'a aucune, y'a pas d'obligation de résultat dans le sens où tsé on... (O1)

[ENS] Là je me rappelle très bien. J'ai envie de lui dire: "Ok, parfait. [...] Si on appliquait la même logique au Québec francophone en disant: "Très bien, plus de sélection spécifique de l'immigration par le Québec, plus de loi 101, même statut qu'en Saskatchewan", bien moi je grimperais aux rideaux! Alors, si les autochtones veulent une certaine reconnaissance de leur société distincte, bien si on la reconnaît à l'un, il faut être ouvert à la reconnaître à l'autre... [CH.] Qu'est-ce qui vous a... [ENS.] Mais je me suis dit: "Non, ça pourrait bifurquer, ça pourrait déraper" et comme j'ai un passé politique et des idées bien connues que

eux connaissent, je me suis dit: "Non, non, pas d'amalgame. Va pas là. Terrain glissant. Ça va bien? Reste sur ton truc." (A1)

Dans l'état du *setting*, les propos des étudiants sont des ressources qui mettent parfois Marc en tension puisqu'ils sont contraires à ce qu'il pense. Parfois, d'autres étudiants ripostent pour exprimer ce que Marc pense tout bas, mais lorsqu'aucun autre étudiant n'intervient pour proposer un point de vue se rapprochant de celui de Marc, il choisit délibérément de ne pas intervenir, malgré cette mise en tension qu'il ressent. L'épisode ci-haut fait partie des moments qui ont été marquants pour Marc dans cette séance de classe. Mais puisque les éléments soulevés par les étudiants à ce moment s'inscrivent dans la séquence réservée aux sentiments, il ne cherche pas à rectifier ou entrer en débat pour éviter de faire dévier la discussion de l'analyse prévue. Les étudiants s'interpellent entre eux pendant cette portion de la discussion et c'est ce que Marc souhaite. Dans son *arena*, dans sa conception d'une discussion réussie, ce critère en fait partie. Il s'agit d'un signe d'engagement des étudiants dans la discussion. « *Là il y a véritablement une construction commune, d'autres lectures, d'autres solutions* » (EA). Il attribue la cause des échanges ininterrompus entre les étudiants à la nature même du cas et à sa capacité à polariser les étudiants. C'est lorsque les étudiants sont polarisés, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas d'accord et lorsque Marc ne les interrompt pas que ces échanges spontanés entre eux sont susceptibles de se produire.

Rechercher la proximité physique. Puisqu'il n'intervient pas verbalement pendant cette séquence réservée à l'expression de sentiments pour débattre ou corriger le tir, l'un des moyens non verbaux que mobilise Marc est de se rapprocher de la personne qui parle. Les photos

suivantes montrent comment il s’y prend pendant l’action pour diriger son regard vers les étudiants et s’en rapprocher.



Figure 25. Marc communiquant non verbalement et se rapprochant physiquement

Les étudiants s’expriment abondamment pendant cette séquence. La proximité physique que Marc recherche semble y contribuer. Outre la proximité physique et le fait de diriger son regard vers les étudiants, il sourit également à certains moments pendant que la personne parle et hoche de la tête pour encourager la prise de parole.

Communiquer non verbalement. Dans cette portion de la discussion, les moyens de Marc sont surtout non verbaux. Pour encourager les étudiants à parler, il intervient par la proximité physique, le contact visuel et par le sourire. Lorsque les étudiants partagent leurs réactions spontanées, Marc sourit à plusieurs occasions. Voici deux moments en particulier.

[ÉTU.] Justement, petit peut faire en sorte qu'ils sont plus versatiles, volatiles, ils peuvent agir rapidement, choisir quelle stratégie ils vont prendre [...], mais là en l'occurrence, c'est des autochtones et enfin l'utilisation des symboles ...ils vont

utiliser la vieille dame pour parler... (Marc hoche légèrement de la tête et sourit.)

(O1)

[CH.] (Arrête la vidéo.) Vous souriez ici, qu'est-ce qui se passe? Il parle de la vieille dame... ENS. Je me demandais s'ils avaient vu, j'étais content qu'ils voient que dans la stratégie des Cris, la référence, la mise en scène de leur culture ancestrale: faire parler les femmes, faire parler les aînés, le tam-tam, est en fait du marketing moderne. (A1)

Puis, plus tard dans la même discussion.

(Marc désigne un étudiant. Le regarde.) [ÉTU.] J'ai vu dans le cas que les [autochtones] étaient conseillés par une très grosse firme de lobbying, on parle de l'une des meilleures du monde, donc ça doit, ça a dû les aider je suppose à ouvrir certaines portes... (Marc sourit particulièrement ici.) (O1)

[CH.] (Arrête la vidéo.) Qu'est-ce qui vous fait sourire ici? [ENS.] Le fait que Louis est en train de dire quelque chose comme: "Ils essaient de faire pitié et de jouer les traditionalistes, mais ils avaient quand même les moyens d'embaucher la firme de relations publiques numéro un au monde à ce moment-là." Exact. (A1)

Il est intéressant de remarquer que dans les deux extraits, Marc sourit lorsque, dans l'état du *setting*, la nouvelle contribution de la personne qui parle est une ressource qui structure l'évolution de la discussion du groupe dans la direction qu'il souhaite poursuivre. Le sourire est

également un moyen pour encourager la personne à parler. Il peut également avoir une autre finalité.

[ENS.] « Là [...], je souris parce que vois bien, dans mon champ de vision, qu'il y a (nomme l'étudiante) dans le coin là qui trépigne de répondre à ce que (nomme l'étudiant) vient de dire et sur "ils reçoivent beaucoup d'argent" je savais qu'elle allait gentiment répondre [...] je voyais bien que ce qu'il venait de dire allait susciter une riposte. (Rires.) » (A1)

Dans cet extrait, la façon dont Marc interprète l'évolution de son *setting* à ce moment-là lui permet d'anticiper que l'étudiante qui « trépigne » apportera une contribution pertinente poursuivant la mise en tension des étudiants. En conclusion, Paul sourit pendant que la personne parle pour lui indiquer que sa contribution fait évoluer la discussion dans la bonne direction et il sourit également lorsqu'il anticipe une contribution pertinente.

Estimer le temps. Pendant cette séquence, les réponses des étudiants aident également Marc à structurer la suite de la séance. En effet, pendant que les étudiants répondent, Marc évalue, à travers leur contribution, s'il aura besoin de temps pour expliquer des faits nécessaires pour accéder au sens du cas et il évalue si le temps prévu à la séance sera suffisant pour que le groupe termine l'analyse du cas.

[ÉTU.] Je n'avais jamais vu le film, donc moi j'ai appris beaucoup et je suis très impressionné parce que les autochtones ont donné une vraie leçon de lobbying à (la compagnie). C'est... pour moi, c'est la morale de l'histoire. [...] [ÉTU.] [...]

[D]epuis le début du cours on parle de lobbying comme un pouvoir d'être grand et de pouvoir dicter ses règles, on a complètement... c'est double-tranchant, (Marc hoche de la tête) ça peut être une très très grande faiblesse aussi, donc c'est vraiment à double-tranchant. (O1)

[ENS.] Quelque part là-dedans, je suis en train de me dire que 75 à 90 minutes vont suffire amplement parce qu'ils comprennent très bien le cas. Vous faites toujours une sorte de planification, de gestion du temps, et vous vous dites toujours par rapport au temps que j'avais prévu consacrer, vont-ils plus vite ou plus lentement et là [...] je suis en train de me dire: "Bon ok. On devrait être correct. (A1)

Lorsque les étudiants parlent, leur contribution sollicite la cognition de Marc à plusieurs égards. Il en apprécie la pertinence, il évalue s'il devra expliquer certains faits pendant la séquence d'analyse ou au contraire diminuer le temps prévu pour cette prochaine séquence puisque les interventions des étudiants lui indiquent qu'ils ont compris la situation.

Tableau 21. Marc- Les moyens mobilisés pendant la réaction spontanée des étudiants et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Accéder aux réactions spontanées des étudiants. • Évaluer la nécessité ou non d'aborder, dans la séquence réservée à l'analyse, certains éléments relatifs au contexte historique du cas.
2. Ne pas intervenir	<ul style="list-style-type: none"> • Cultiver le doute • Laisser les étudiants discuter entre eux • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires
3. Communiquer non verbalement (rechercher la proximité physique, sourire)	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les personnes à parler. • Signaler à l'étudiant que sa contribution est intéressante.
4. Estimer le temps	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer si le temps prévu à la séance est suffisant pour terminer l'analyse du cas

Les moyens que Marc mobilise pendant la séquence réservée à la réaction spontanée des étudiants sont synthétisés dans le tableau 21. Une fois l'exploration des sentiments et des émotions terminée, Marc engage le groupe dans la seconde partie de la discussion, soit l'analyse des faits.

3.2.5 *L'analyse du cas*

Dans les deux séances observées, Marc signale l'ouverture de l'analyse des faits par « Décortiquons ». Pendant cette partie, les questions portent sur les enjeux des parties prenantes, les stratégies qu'ils ont mobilisées et les liens entre ces éléments tout en prenant en considération ce que les contributions des étudiants ont déjà révélé à ce sujet.

Questionner. Pour amener les étudiants à analyser les faits, Marc questionne les étudiants. Voici le type de question qu'il pose dans la séance 3 au début de l'analyse des faits.

[ENS.] On recommence ? Bon alors. Le projet (de la compagnie) à ce moment repose sur quelle stratégie économique ? Quelle est la stratégie économique qui conduit (la compagnie) à se dire... Il nous faut ça. C'est quoi l'idée ? [...] À quels enjeux, l'entreprise est confrontée ? Qu'est-ce qu'elle a à perdre ou à gagner dans cette histoire ? [...] Les autochtones, eux, à quels enjeux sont-ils confrontés ? [...] (la compagnie) n'est quand même pas dirigée par des imbéciles, pourtant l'entreprise fonce plein gaz. Pourquoi ? Elle n'a pas vu les signaux ? Quelle lecture a-t-elle fait ? [...]. (O1)

Il est intéressant de rappeler que dans l'entretien *ante*, Marc avait précisé qu'il souhaitait que les étudiants effectuent des liens entre les parties prenantes, les enjeux de chacune des parties prenantes et les stratégies employées par chacun des acteurs pour faire valoir son point. Les questions qu'il formule explorent ces éléments.

Suite à une question qu'il vient de poser, les étudiants ne répondent pas exactement à la question. À ce moment, Marc s'arrête et pose la question différemment.

J'ai peut-être mal posé la question. Mais tout ce que vous dites, qui m'apparaît tout à fait fondé, repose sur des principes. Leur mode de vie, la légitimité de leur combat. Mais quelle est leur lecture STRATÉGIQUE? Ils se disent, si on veut

avoir la moindre chance de gagner, il faut que... quel est le diagnostic stratégique qu'ils posent? » (O1)

Dans cet échange, Marc observe que dans l'état actuel de son *setting*, les étudiants apportent des contributions qui, bien qu'elles soient justes, ne répondent pas à la question. Pour modifier son *setting* et améliorer la contribution des étudiants, il interrompt d'abord les contributions. « J'ai peut-être mal posé la question. » Il valorise les contributions émises jusque-là, « Mais tout ce que vous dites, qui m'apparaît tout à fait fondé, repose sur des principes. », puis, il reformule la question. « Mais quelle est leur lecture STRATÉGIQUE? ». Son but est ainsi d'améliorer la contribution des étudiants et de faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée.

Regarder ses notes. Pendant la discussion, Marc jette un œil à sa feuille de notes, mais il la consulte plus particulièrement pendant la séquence d'analyse. Dans la séance 3, il en a été question dans l'autoconfrontation. « *Concrètement dans cette séance-là, j'aurais franchement pu ne même pas l'avoir. Je pense que c'est comme la doudou du petit garçon, une habitude d'avoir un bout de papier devant moi.* » (A1) Il y réfère à plusieurs reprises, comme le montrent les photos 7, 8 et 9 (figure 26).

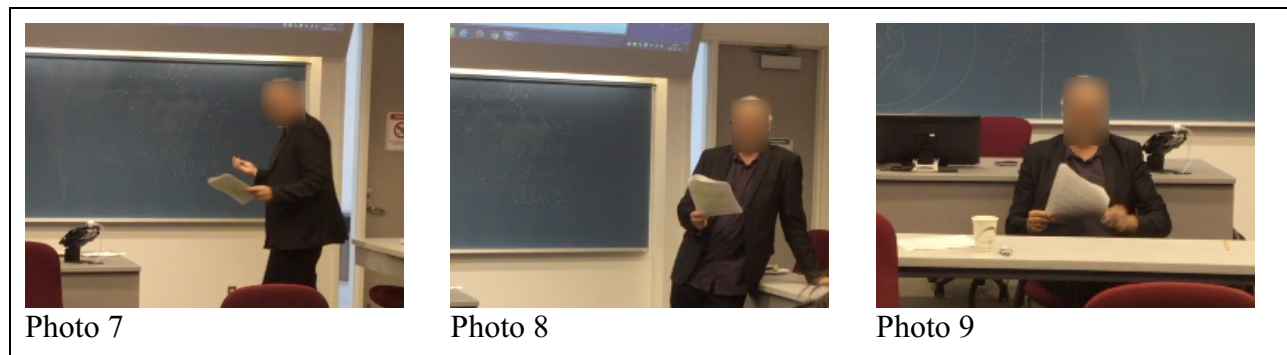


Figure 26. Marc consultant ses notes

Puis, en cours d'autoconfrontation, Marc s'observe et précise. « *Quand je regarde la feuille, c'est pour voir : y a-t-il des points importants qui n'ont pas encore été touchés?* » (A2)

Dans cet ordre d'idées, pendant la discussion, la feuille de notes est une ressource que Marc mobilise pour vérifier si tous les points essentiels qu'il souhaitait porter à l'attention des étudiants ont été abordés.

Contribuer. Pendant cette séquence d'analyse, Marc réagit verbalement à chacun des commentaires des étudiants de plusieurs façons, entre autres, en documentant davantage, au besoin, le contexte de l'époque. « *À l'époque, c'est un changement d'orientation pour Hydro-Québec.* » Lorsqu'il contribue en apportant des informations complémentaires au cas, il permet aux étudiants de mieux comprendre les enjeux du cas. Mais lorsqu'il a lui-même écrit le cas, comme dans la séance 5, il dispose également d'informations privilégiées qu'il a obtenues directement de l'acteur principal du cas. « *[ENS.] Vous voyez, le plan contenait exactement ça (il pointe les contributions des étudiants inscrites au tableau), mais de manière beaucoup plus détaillée.* » (O2) Dans cette optique, sa contribution à la discussion permet aux étudiants d'accéder à cette information privilégiée, qui ici, confirme leurs contributions antérieures.

[ENS.] « [À] la différence du cas précédent, il y avait un certain nombre de points précis que je voulais avoir le temps moi-même de communiquer. Pourquoi? Parce que mon rapport personnel à ce cas-là n'est pas le même que mon rapport au cas antérieur. C'est-à-dire que ce cas-ci, [...] j'ai rencontré la personne qui a conçu le plan pour Rabaska, le lobbyiste en question qui avait eu le mandat. Et, comme c'est un ami, il m'a dit des choses qu'il n'aurait peut-être pas dites à quelqu'un d'autre. Par exemple, l'admission de ses erreurs et donc je trouvais intéressant d'avoir le temps et l'opportunité de leur dire : "Je l'ai rencontré et il m'a dit ceci en personne..." [...] » (A2)

L'expérience de Marc dans la saisie des données du cas est une ressource supplémentaire qui alimente l'analyse des faits.

Reformuler, confirmer. Lorsque les étudiants ont terminé leurs contributions, Marc réagit également en reformulant et en confirmant les contributions des étudiants. Par exemple, Marc confirme les propos des étudiants. « D'accord. Ok. » ou « Parfait. Bien vu. » Ceci concourt à valoriser la contribution de l'étudiant(e). À d'autres moments, Marc reformule la contribution de l'étudiant par une abstraction « Donc on est dans l'économie, dans le politique, mais on est dans le symbolique, dans le culturel : (la compagnie) comme outil d'émancipation [...]. » Ce moyen contribue également à valoriser la contribution de l'étudiant.

Synthétiser un segment ou la séance. À plusieurs moments, Marc réfère à sa note pour synthétiser ce que les étudiants ont dit en lisant les énoncés qui apparaissent sur sa liste.

[ENS.] « Ok. (Regarde sa note écrite.) Embaucher une firme. (Lève un doigt.) Bâtir une coalition. (Lève un doigt.) Mise en scène. (Lève un doigt.) Mode de vie. (Lève un doigt.) Recruter des vedettes. (Lève un doigt. Lève les yeux du document et regarde le groupe.) Mais au fond, les gestes qu'ils posent découlent eux aussi d'un diagnostic stratégique. Quelle est l'idée fondamentale sur laquelle repose l'ensemble des gestes qu'ils posent? » (O1)

Le but de cette synthèse est de faire le point sur les contributions obtenues jusque-là tout en confirmant que la discussion évolue dans la bonne direction. Outre le support papier, Marc a aussi prévu une présentation sur support PowerPoint. Il projette les diapos pertinentes au besoin, soit lorsque les étudiants abordent des éléments qui s'y trouvent. Le diaporama est une ressource qui a très peu servi à structurer son activité. Il y a très rarement fait référence dans les séances observées et a plutôt encouragé les étudiants à consulter les parties non consultées en classe par eux-mêmes à l'extérieur du temps de classe.

Lorsque l'analyse a été effectuée et est épuisée, c'est-à-dire que tous les points apparaissant sur la feuille de Marc ont été couverts, il lance la troisième partie de la discussion, soit la discussion ouverte.

Tableau 22. Marc- Les moyens mobilisés pendant l'analyse des faits et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Camper le contexte • Effectuer des liens entre les parties prenantes, les enjeux de chacune des parties prenantes et les stratégies employées par chacun des acteurs pour faire valoir son point. • Couvrir tous les points essentiels • Améliorer la pertinence des contributions • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
2. Regarder ses notes	<ul style="list-style-type: none"> • Se rassurer • S'assurer de couvrir tous les points essentiels
3. Contribuer	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies • Valoriser la contribution de l'étudiant(e). • Permettre aux étudiants d'accéder à des informations privilégiées
4. Reformuler, confirmer	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser la contribution de l'étudiant(e).
5. Synthétiser un segment ou la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer que la discussion évolue dans la bonne direction • Faire le point

3.2.6 La discussion libre

La discussion du cas se termine par ce que les étudiants auraient voulu aborder, mais qui n'a pas été exploré pendant la discussion. Cette troisième et dernière portion de la discussion est un échange libre où les étudiants soulèvent des points qui les interpellent. C'est une portion de la discussion où les codes scolaires disparaissent et prennent davantage l'apparence d'une discussion naturelle. Cette séquence dure 30 minutes dans la séance 3 et 15 minutes dans la séance 5. Dans l'autoconfrontation, il explique.

[...] [J]e ne veux pas qu'un étudiant sorte de là en ayant voulu dire quelque chose qu'il n'a pas dit parce que j'ai trop encarcanné. Alors je me dis: "Moi, j'ai ma

feuille, ils ont touché tous les points que je voulais, mais peut-être que eux ont vu des choses que moi j'ai pas vues." Alors je leur demande toujours: "Avez-vous fini votre assiette?" Toujours, toujours, toujours, toujours. (A1)

Marc précise que la feuille de notes est une ressource qui a préséance sur les autres ressources structurantes du *setting* puisqu'elle comporte les points qu'il souhaite absolument aborder dans la séance. Toutefois, une fois cette partie qu'il considère essentielle terminée, il laisse aux étudiants l'espace pour structurer eux-mêmes la fin de la discussion. Voici comment cette séquence se déploie dans l'action.

[ENS.] Quels fils pendent? Qu'est-ce qu'on a oublié? ... Est-ce qu'on a... pressé le citron comme il faut? Autre chose à dire? (Marc marche vers l'étudiante qui s'apprête à prendre la parole. Il la désigne de la tête.) [...] [ÉTU.] Toutes les femmes disparues, ça a vraiment pris du temps avant que les gouvernements s'en saisissent pis fassent quelque chose (Marc hoche vivement de la tête), il a fallu que Enjeux fasse un reportage sur les histoires d'abus sexuels ([ENS.] se dirige vers l'avant de la classe), je me dis : "Est-ce qu'ils ont appris ou ça s'est effrité ou... leur pouvoir?" [...] [ENS.] (S'assoit sur la table à l'avant.) Quelle formidable question! (Se tape les mains sur les cuisses en disant la phrase qui précède.) Vous en pensez quoi? (Il croise les bras et attend.) (O1)

Questionner. Cette séquence est lancée par une question ouverte « Est-ce qu'on a... pressé le citron comme il faut? Autre chose à dire? » L'ouverture de la question indique aux étudiants qu'ils ont la liberté d'explorer tout sujet qu'ils souhaitent aborder à ce stade-ci. La question

ouverte est, dans ce cas-ci, un moyen qui structure la liberté des étudiants d'aborder le sujet de leur choix.

Contribuer. Lorsque dans l'état du *setting*, les étudiants semblent perplexes, interrogateurs, Marc contribue à la discussion. Dans ce cas-ci :

[ENS.] Il n'est peut-être pas interdit de faire l'hypothèque que quand un problème comme celui des disparitions perdure [...], combien ça coûte de votes de ne pas s'en soucier? Et si ça n'en coûte pas beaucoup, si ce n'est pas un enjeu électoral qui se compte en votes dans le fond de l'urne comme lorsqu'une entreprise dit : Je m'en vais du Québec et que ce sont 6000 emplois de moins, ben peut-être qu'en termes de priorité dans l'agenda politique, s'il n'y a pas gain de votes, ou perte de votes. (Lève les mains au ciel pour mimer l'inaction qui se produit dans ces cas.) [ÉTU.] Ouin... (Silence). Mais [...]. (O1)

Il contribue également en répondant aux questions factuelles ou en corrigeant de fausses conceptions lorsque les étudiants abordent les questions historiques ou politiques avec lesquelles il est familier afin d'apporter d'autres hypothèses ou d'autres explications. Les moyens mobilisés par Marc dans la séquence de discussion libre ainsi que les fins qui y sont associées sont regroupées dans le tableau suivant.

Tableau 23. Marc- Les moyens mobilisés pendant la discussion libre et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder aux étudiants la possibilité d’aborder des sujets qui les touchent en relation avec le cas • Permettre aux étudiants d’atteindre leurs propres objectifs
2. Contribuer	<ul style="list-style-type: none"> • Rectifier les faits • Documenter davantage • Soulever d’autres hypothèses, d’autres explications

3.2.7 La fin de la séance

Lorsque le temps de classe est écoulé et que la discussion est terminée, Marc clôture la séance en annonçant ce qui se passera à la prochaine séance.

Bon, j’avais tout un passage également sur les campagnes qui s’appuient sur les médias et celles qui évitent les médias. Alors, pourquoi l’un ou l’autre? Et surtout où en sont les médias de nos jours? Ça, c’est 1990 (pointe le tableau pour indiquer qu’il parle du cas d’aujourd’hui), mais les médias en 2016? Je crois qu’on va aborder ça après demain? Allez. Portez-vous bien. [ÉTU.] Merci. (O2)

Cette façon de terminer la séance met le *setting* de la séance d’aujourd’hui en relation avec le *setting* de la prochaine séance. « Ça c’est 1990 (pointe le tableau pour indiquer qu’il parle du cas d’aujourd’hui), mais les médias en 2016? » Ceci contribue à inscrire les séances dans une continuité.

3.3 L'interprétation du cas de Marc

La première partie du cas de Marc a fait ressortir les éléments de son *arena*. Ils ont le potentiel d'être agissants et de modifier le cours de son activité en situation. C'est dans la seconde partie que l'on peut accéder à une partie des fins qui contribuent à transformer son activité. Cette troisième et dernière partie vise à répondre aux trois premières questions de recherche, c'est-à-dire à faire la synthèse de la relation entre les moyens et les fins, à décrire les dilemmes vécus par Marc et enfin à décrire les éléments de l'*arena* ayant infléchi l'activité de Marc.

3.3.1 *La relation dialectique entre les moyens mobilisés par Marc et les fins qu'il poursuit*

La deuxième question de recherche, soit la façon dont les fins et les moyens de Marc varient en fonction de son *setting*, a été éclairée par la seconde partie du cas. Cette partie recense tous les moyens utilisés par Marc pendant la discussion de cas et les fins qu'il poursuit rendus visibles par le dispositif de recherche. Ils apparaissent dans le tableau suivant selon leur ordre d'apparition dans une discussion de cas type.

Tableau 24. Marc- Les moyens mobilisés pendant la discussion de cas et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Choisir un cas enlevant	<ul style="list-style-type: none"> • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Provoquer des émotions • Polariser les étudiants
2. Préparer le plan de la discussion de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les éléments importants à aborder
3. Utiliser l'image	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer des émotions • Soulever d'autres points de vue, d'autres hypothèses, d'autres explications • Polariser les étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
4. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires • Effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies • S'assurer de couvrir tous les points essentiels • Approfondir la réflexion des étudiants / Améliorer la pertinence des contributions • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Permettre aux étudiants d'atteindre leurs propres objectifs
5. Ne pas intervenir	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer des échanges entre les étudiants
6. Communiquer non verbalement (rechercher la proximité physique, sourire)	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les étudiants à parler. • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e).
7. Estimer le temps restant à la discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer si le temps prévu à la séance est suffisant pour terminer l'analyse du cas
8. Regarder ses notes	<ul style="list-style-type: none"> • Se rassurer • S'assurer de couvrir tous les points essentiels
9. Contribuer	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies • Permettre aux étudiants d'accéder à des informations privilégiées • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires / Rectifier les faits • Soulever d'autres hypothèses, d'autres explications • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
10. Reformuler, confirmer	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser la contribution de l'étudiant(e).
11. Synthétiser un segment ou la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le point

Le tableau indique que certains moyens permettent à Marc d'atteindre plusieurs fins. Questionner les étudiants permet à Marc de distinguer ce qui a été bien compris de ce qui reste lacunaire ; d'effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies ; s'assurer de couvrir tous les points essentiels ; améliorer la pertinence des contributions ; faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée et permettre aux étudiants d'atteindre leurs propres objectifs. Il s'agit d'un moyen très important dans l'activité de Marc. Lorsque l'on classe les moyens en ordre croissant en fonction du nombre de finalités qu'ils permettent d'atteindre, voici ce que l'on peut observer.

1. Questionner (6)
2. Contribuer (5)
3. Utiliser l'image (4)
4. Choisir un cas enlevant (3)
5. Communiquer non verbalement (rechercher la proximité physique, sourire) (2)
6. Regarder ses notes (2)

Pour Marc, « questionner », « contribuer », « utiliser l'image » et « choisir un cas enlevant » sont les moyens qui permettent à Marc d'atteindre le plus grand nombre de finalités. On peut supposer qu'il s'agit là de moyens qui structurent particulièrement son activité. Observons de plus près les fins poursuivies par Marc.

Tableau 25. Marc- Les fins poursuivies pendant la discussion de cas et les moyens associés

Fins	Moyens
1. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un cas enlevant • Utiliser l'image • Communiquer non verbalement (rechercher la proximité physique, sourire)
2. Provoquer des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un cas enlevant • Utiliser l'image
3. Polariser les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un cas enlevant • Utiliser l'image
4. Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires / rectifier les faits	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Contribuer
5. Approfondir la réflexion des étudiants / Améliorer la pertinence des contributions / Effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Contribuer
6. S'assurer de couvrir tous les points essentiels	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Regarder ses notes
7. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Contribuer
8. Soulever d'autres points de vue, d'autres hypothèses, d'autres explications	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'image • Contribuer
9. Identifier les éléments importants à aborder	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer le plan de la discussion
10. Provoquer des échanges entre les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas intervenir
11. Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (rechercher la proximité physique, sourire)
12. Évaluer si le temps prévu à la séance est suffisant pour terminer l'analyse du cas	<ul style="list-style-type: none"> • Estimer le temps restant à la discussion
13. Se rassurer	<ul style="list-style-type: none"> • Regarder ses notes
14. Permettre aux étudiants d'accéder à des informations privilégiées	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer
15. Valoriser la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler, confirmer
16. Faire le point	<ul style="list-style-type: none"> • Synthétiser un segment ou la séance
17. Permettre aux étudiants d'atteindre leurs propres objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner

Lorsque l'on classe les finalités qui sont poursuivies par plus d'un moyen, voici ce que l'on peut observer :

1. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas
2. Provoquer des émotions
3. Polariser les étudiants

4. Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires / rectifier les faits
5. Effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies
6. S'assurer de couvrir tous les points essentiels
7. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
8. Soulever d'autres points de vue, d'autres hypothèses, d'autres explications

Il s'agit des finalités qui semblent structurer davantage l'activité de Marc, même s'il n'est pas possible de l'affirmer avec autant d'aplomb que pour les autres participants de la recherche puisqu'aucune d'elles n'est poursuivie par plus de deux moyens. La figure 27 qui ne comprend que les finalités qui sont poursuivies par davantage de moyens ainsi que les moyens qui poursuivent le plus de finalités, synthétise la relation fins-moyens. En effet, il s'agit des finalités et des moyens qui structurent davantage l'activité de Marc.

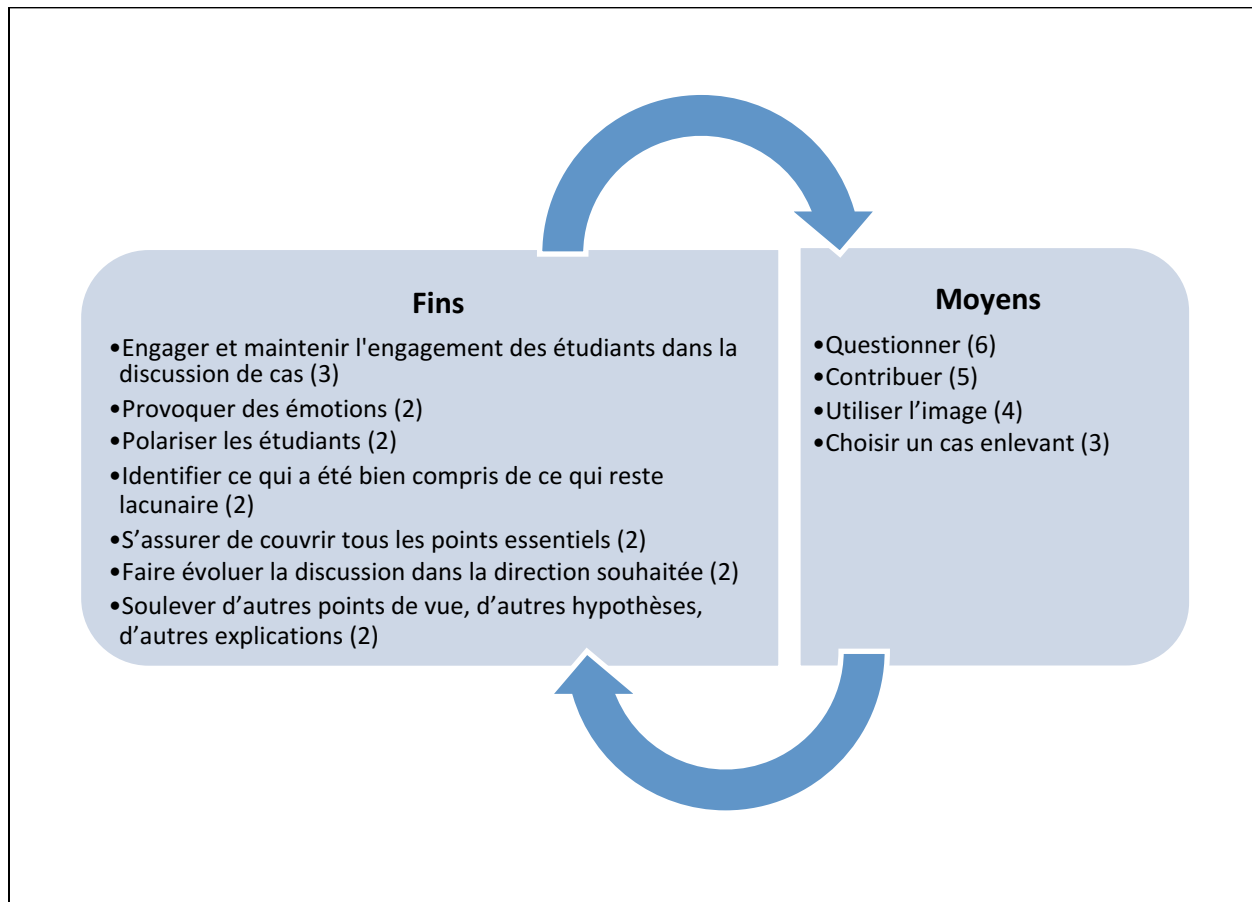


Figure 27. Marc- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins

3.3.2 Les dilemmes de Marc : au cœur de la relation dialectique

Marc vit très peu de dilemmes pendant la discussion du cas. L'autoconfrontation a permis de mettre en lumière son déchirement par rapport au choix du cas et à identifier un vestige de ce qui est probablement un ancien dilemme concernant le partage du contrôle de l'issue de la discussion du cas avec les étudiants. En les observant de plus près, il sera possible de constater les fins en jeu et celles qui permettent de trancher.

Premier dilemme : Conserver ou changer de cas? Sous ce dilemme, deux finalités qui en apparence ne sont pas directement reliées entrent en contradiction. Le cas doit permettre aux étudiants 1) d'effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies, mais il doit également 2) engager et maintenir l'engagement des étudiants. Cette dichotomie est mise en lumière en suivant la réflexion de Marc à ce sujet pendant la séance. Le dilemme prend sa source avant que la discussion du cas ne commence. Marc se rend compte, pendant la projection du film, que les étudiants n'avaient que 8 ans au moment des faits et que les référents historiques et politiques pour en comprendre tous les enjeux leur échappent probablement. Malgré le fait que ce cas ait aidé plusieurs cohortes d'étudiants à effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies, il se peut qu'il soit dorénavant dépassé et qu'il désengage les étudiants : une condition essentielle pour qu'ils effectuent les liens souhaités. Les fins qui structurent sa réflexion sur ce dilemme pendant la discussion du cas sont les suivantes. 1) Le cas doit engager les étudiants dans la discussion de cas. En effet, pour Marc, « Ne pas ennuyer les étudiants » est un principe général qui structure, à plusieurs moments, son activité. Ce principe est fondamental pour conserver un cas d'une année à l'autre et supplante la richesse conceptuelle du cas. Ensuite, 2) le cas doit provoquer des émotions chez les étudiants et 3) polariser les étudiants. C'est le rôle de la vidéo qui accompagne le cas et qui montre le point de vue des opprimés, peu abordé dans le cas écrit. Plus la discussion progresse, plus Marc constate que le cas répond encore à ces principes généraux puisque les étudiants « embarquent », c'est-à-dire qu'ils s'interpellent entre eux sans que Marc n'intervienne, il sont engagés dans la discussion et sont polarisés à quelques reprises dans la séquence des réactions spontanées et dans la discussion libre.

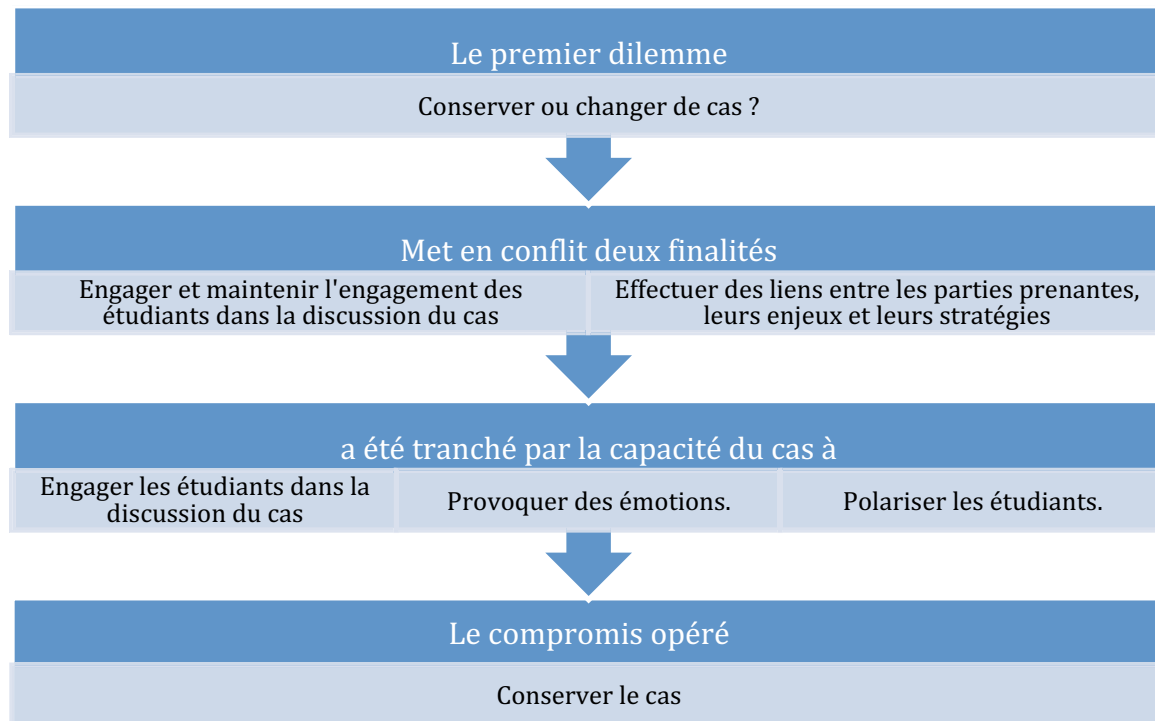


Figure 28. Marc- Le dilemme 1

Trace d'un dilemme : Prendre le contrôle de la discussion de cas ou le laisser aux étudiants? Selon la cognition en pratique, une « même » activité prend différentes formes à travers les occasions, car elle se déploie à travers l'articulation de ressources structurantes variées dans des proportions variables. La connaissance est un processus. « C'est l'engagement actif de la conscience dans une relation réciproque avec le monde. Elle est constamment engagée dans un processus simultané de connaissance et de transformation du monde. » (Traduction libre, Lave, 1988, p. 175) Dans cette optique, au fur et à mesure que Marc vit des expériences de discussion de cas, il est continuellement en train de mieux connaître et transformer son activité. Dans l'entretien *ante*, lorsqu'il a abordé cette question en mentionnant qu'il s'était « réconcilié » avec la possibilité de ne pas nécessairement couvrir toute la matière prévue et de dévier du plan de

discussion prévu. Il semble avoir trouvé un compromis de plus en plus confortable. À cet effet, il est intéressant de constater qu'une discussion de cas type chez Marc est constituée de trois grandes étapes : 1) Les réactions spontanées des étudiants, 2) l'analyse du cas et 3) la discussion libre. Les étudiants ont le contrôle sur deux séquences, soit les réactions spontanées et la discussion libre. Marc a le contrôle de l'analyse du cas au cours de laquelle il s'assure que les étudiants effectuent des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies. D'un point de vue opérationnel, il s'assure d'avoir couvert tous les points apparaissant sur sa note écrite. Peut-être était-il difficile d'équilibrer le partage du contrôle de la discussion entre les étudiants et la personne enseignante dans une même séquence? Certaines fins comme 1) « Approfondir la réflexion des étudiants » en effectuant des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies et 2) « Permettre aux étudiants d'atteindre leurs propres objectifs dans la discussion de cas » peuvent être difficiles à concilier dans une même séquence puisque l'une est contrôlée par le professeur et l'autre par les étudiants.

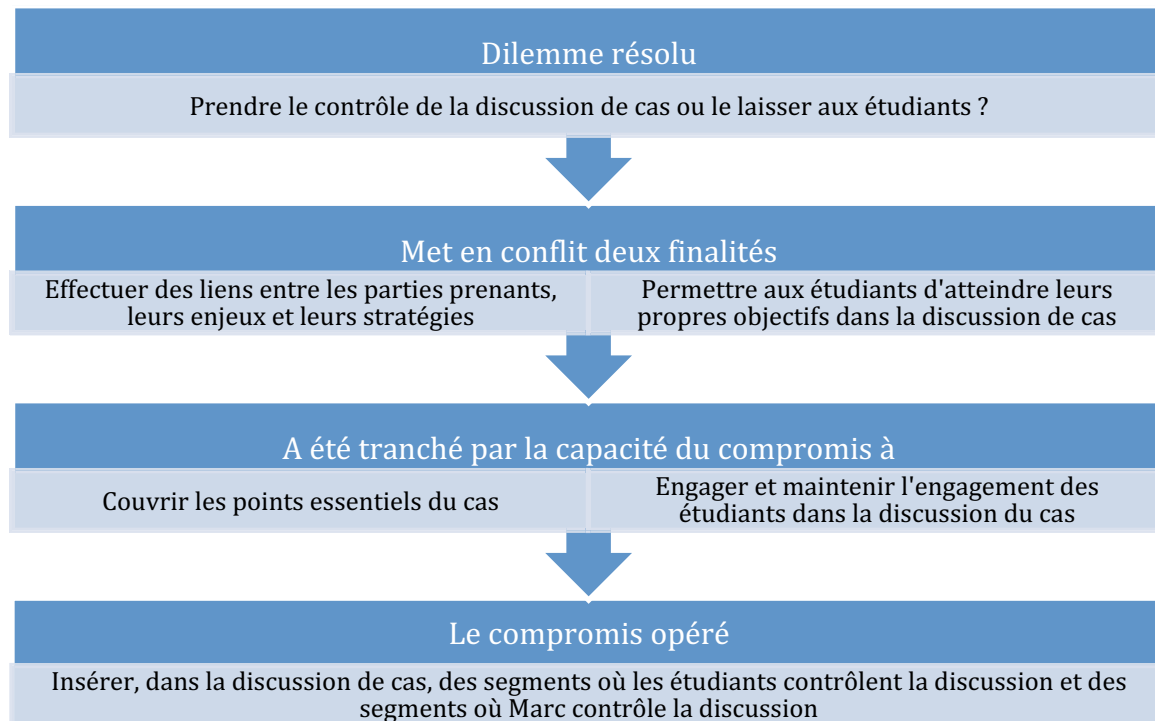


Figure 29. Marc- Le dilemme 2

Il est possible de remarquer que les deux dilemmes ont été tranchés sur la base d'une fin commune, soit l'engagement des étudiants dans la discussion. Elle fait partie des finalités identifiées dans la section 1.3.1 comme étant plus importantes pour Marc.

3.3.3 *L'inflexion de la discussion de cas de Marc par l'arena*

Dans l'entretien *ante*, Marc a décrit son environnement professionnel et les principes généraux auxquels il adhère. Ces éléments de l'*arena* se retrouvent dans la première partie du cas de Marc. On remarque que certains des principes généraux annoncés par Marc dès l'entretien *ante* et d'autres qui émergent s'avèrent agissants, c'est-à-dire qu'ils transforment son activité. En voici la liste.

1. *Le cas ne doit pas ennuyer les étudiants.*
2. *Le renouvellement du programme de MBA insatisfait ses étudiants.*
3. *Lui et ses collègues ne discutent pas de ce qu'ils font en classe, alors à l'occasion ses étudiants ont déjà discuté du cas à l'étude avec un autre professeur.*
4. *L'enseignement de la gestion doit être pratique.*
5. Établir un climat convivial dans la classe est essentiel pour que les désaccords puissent s'exprimer librement.
6. Lorsqu'un professeur a des idées bien connues qu'il exprime à l'extérieur de la classe et que les étudiants connaissent, il doit s'abstenir de les exprimer dans la discussion de cas pour ne pas stopper le débat.
7. Une discussion réussie est une discussion où les étudiants tissent des liens entre les parties prenantes, les enjeux de chacune des parties prenantes et les stratégies employées par chacun des acteurs pour faire valoir son point.
8. Une discussion de cas réussie est une discussion où les étudiants distinguent les faits de leurs émotions. Les étudiants ont du mal à le faire.
9. Avoir sous les yeux une note comprenant les points essentiels à discuter est rassurant pour Marc.
10. Écrire soi-même un cas donne accès à des informations privilégiées.
11. Ne pas couvrir toute la matière dans la discussion de cas n'est pas un drame.
12. Dans la discussion, on doit couvrir tous les points essentiels.

Rappelons que les éléments de l'*arena* qui se retrouvent dans cette liste sont ceux qui ont effectivement affecté le cours de son activité, selon les propos qu'il a tenus dans les

autoconfrontations. Les quatre premiers éléments de la liste précédente avaient été énoncés dès l'entretien *ante*. Il s'agit de fins particulièrement structurantes dans son activité. Le quatrième élément, soit le fait que l'enseignement de la gestion doit être pratique, est revenu à plusieurs reprises dans les divers entretiens. Il est intéressant de remarquer que les deux derniers éléments de la liste sont contradictoires. Ces fins ont fait l'objet d'un dilemme antérieur, maintenant tranché, qui a probablement mené à la structure actuelle de sa séance dans laquelle une séquence est réservée aux échanges libres dans laquelle on aborde d'abord les émotions et une autre est consacrée à l'analyse, soit à la couverture de l'entièreté des points essentiels apparaissant sur sa liste. Ainsi, on pourrait croire que le compromis opéré s'est transformé en un moyen agissant à titre de ressource structurante dans son activité.

4. PAUL

Paul est professeur au département des affaires internationales depuis 2008. Pour bien comprendre l'activité de Paul, les dimensions de l'*arena* sont d'abord présentées. Le *setting* sera ensuite décrit en tentant de démontrer la dialectique qui s'installe entre l'*arena* et le *setting* afin de reconstruire son activité.

4.1 L'*arena* de Paul

Certaines dimensions de l'*arena* de Paul seront décrites successivement afin d'en dresser un portrait.

4.1.1 L'expérience antérieure de Paul avec la discussion de cas

Paul a vécu la discussion de cas d'abord en tant qu'étudiant, puis ensuite en tant que professeur.

Son expérience d'étudiant. Paul a fait ses études doctorales dans une école de gestion en Europe où la discussion de cas est la méthode d'enseignement-apprentissage ouvertement adoptée. C'est une méthode qu'il a beaucoup appréciée comme étudiant puisqu'il se sentait frustré dans une méthode plus traditionnelle qui laisse peu de place à la contribution des étudiants. « *[L]a méthode des cas, [...] c'est complètement différent, c'est les étudiants avec l'intelligence collective qui font que la solution d'une situation émerge. Et ça, j'ai trouvé ça fascinant.* » (EA) En tant qu'étudiant, Paul a donc vécu une expérience positive. Il a remarqué que lorsque le professeur avait une solution toute faite qu'il essayait d'imposer, ça ne fonctionnait pas. Il a aussi observé que lorsqu'il y avait une différence entre la façon dont un professeur se comportait pendant la discussion et dans la vie en général, il ressentait un certain malaise. « *Voilà et j'ai vu [...] que "ultimately"³⁶, je trouve c'est important "not to present yourself as a fake professor".* » (EA)

Sa formation à la méthode des cas. En tant que doctorant, il a suivi trois cours de cycle supérieur portant sur la méthode des cas et la discussion de cas, correspondant à environ 20 séances sur comment enseigner par les cas. Pendant ces séances, le groupe discutait un cas et

³⁶ Le français et l'anglais ne sont pas les langues maternelles de Paul, mais il s'exprime plus aisément en anglais qu'en français. Il utilise souvent l'anglais pour préciser le sens de sa pensée.

dans la deuxième partie, deux professeurs experts en la matière déstructuraient le cas pour nous expliquer le *timing*, quel type de discussion ils essayaient de créer, quelle était notre réaction. « *C'est ça que j'ai... C'est un peu comme essayer d'entrer dans le ... "How to build up ... a class dynamic".* » (EA) Dans son histoire d'étudiant, Paul a discuté des cas et a été formé à la discussion de cas.

Son expérience de professeur dans la discussion de cas. Paul enseigne par la discussion de cas depuis 2008. Il devient à l'aise avec un cas après l'avoir enseigné huit à dix fois. « *[Ç]a me permet de comprendre quelles sont les portes "that lead to nowhere".* » (EA) et ça lui permet de prendre plus de risques. « *Plus de risques, ça veut dire "impersonating for instance". Essayer de prendre le rôle d'un des personnages dans le cas ou forcer un étudiant à prendre le rôle d'un des personnages.* » (EA) Cette façon de faire amène les étudiants à comprendre la dimension humaine des problématiques vécues par les personnes du cas. Au fur et à mesure qu'il est devenu confortable avec la discussion de cas, il a augmenté le nombre de cas discuté dans son enseignement. « *Au début, probablement un tiers de mes séances étaient des cas. Aujourd'hui, au MBA, c'est 100 % et à la MSc, c'est probablement 80 %.* » (EA) Enseigner par les cas procure à Paul une certaine liberté en plus d'une certaine prise de risque : « *Il y a un point de "adventure" dans le sens où tu ne sais pas ce qui va t'arriver.* » et de dépassement : « *"there is a little bit of" [...] "testing myself", [...] est-ce que je vais être capable? [...] Cette incertitude, je l'aime bien.* » (EA)

4.1.2 HEC Montréal

Paul a obtenu son doctorat en 2008 et a été engagé au département des affaires internationales de HEC Montréal au cours de la même année. Concernant les prescriptions issues de son établissement, elles se résument à très peu de mots. « *"To show up." (Je ris) No... Personne ne m'a jamais demandé... Ils m'ont dit: "Ok, these are your courses, teach them." Et après, j'ai développé deux trois cours, [...], mais... No more than that.* » (EA)

Au fur et à mesure que progressait son expérience d'enseignement, plus il se sentait à l'aise dans la discussion de cas, plus il enseignait par la discussion de cas. Plus il enseignait par la discussion de cas, plus il remarquait une progression dans les apprentissages chez les étudiants : « *Quand c'est des "lectures", je sens que l'apprentissage est significativement plus bas que quand c'est la méthode des cas.* » (EA)

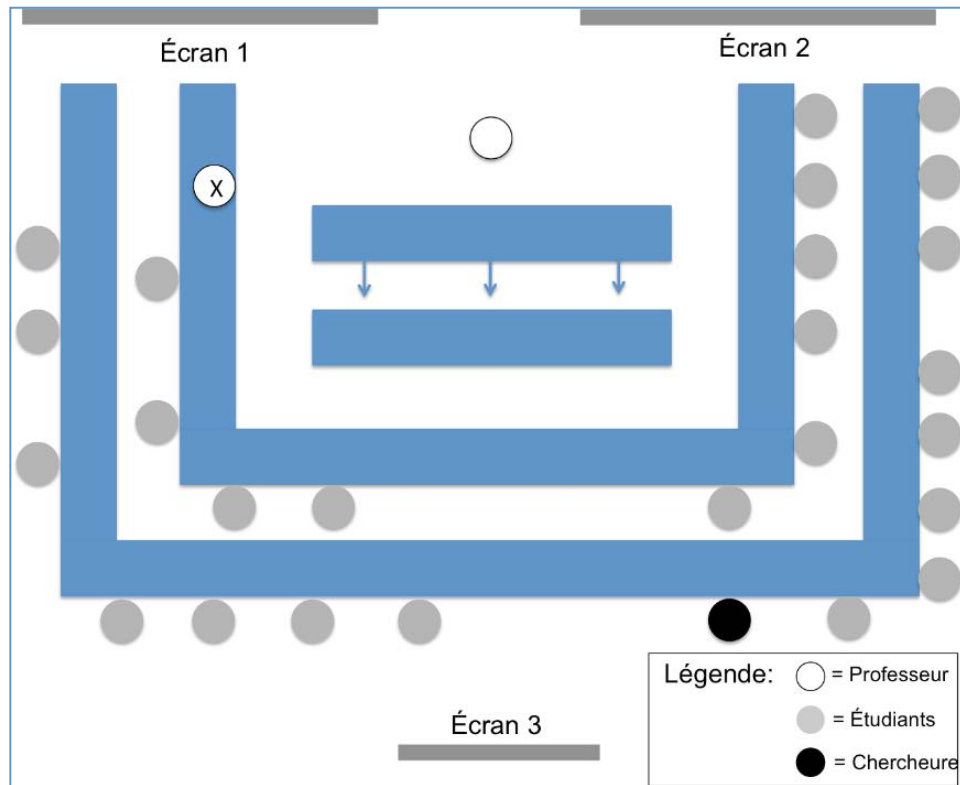


Figure 30. Paul- La disposition de la classe de Paul

L'environnement physique dans lequel enseigne Paul est une petite salle en gradins destinée à l'enseignement par les cas³⁷.

4.1.3 Le programme de MBA

Paul enseigne à la Maîtrise en administration des affaires (MBA), à la Maîtrise en gestion-Affaires internationales (M. Sc.) et au Baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.).

³⁷ Information obtenue par un professeur qui a été consulté dans la construction de ce pavillon.

« La qualité de la discussion, la dynamique de la discussion dépend beaucoup du type d'étudiants que tu as. Donc par exemple, à la MSc souvent je ... les discussions peuvent être un peu plus conceptuelles, au MBA, "forget it. What is the point of this, why this is useful for practice? " » (EA)

Le cours qui fait l'objet de la présente recherche est un cours de 1,5 crédit, soit six séances sur six semaines, au MBA.

4.1.4 Ses relations avec les collègues

Paul a peu de contacts avec ses collègues au sujet de la discussion de cas. *« [U]ne fois que tu sors d'une école (celle où il a étudié) où le niveau d'enseignement [...] est assez élevé, j'ai trouvé que quand je suis arrivé ici, que le niveau de demande ne sera pas le même. » (EA)* Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les ressources qui structurent son activité proviennent principalement de la formation à la méthode des cas qu'il a reçue en tant que doctorant.

4.1.5 Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement

Selon Paul, la discussion de cas permet des prises de conscience chez les étudiants qui sont impossibles dans l'enseignement traditionnel.

« [O]n peut passer dans un cas facilement 50 minutes où on est tous un peu perdus et c'est vers la fin "where all the elements seem to fit into place, and the students suddenly see what they didn't see before. And that moment of enlightenment, that aha moment?" Je l'adore. » (EA)

L'intention de Paul n'est pas tant qu'ils gardent des concepts en mémoire. « *"They are going to forget about them."* [...] *[S]i à la fin des six séances, ils comprennent que le "headquarters" a ses propres priorités qui ne sont pas nécessairement les mêmes que les filiales et la nature de la tension, "I'm happy with that".* » (EA) L'enseignement traditionnel ne l'intéresse pas. Il observe que dans ce contexte, les étudiants sont passifs et selon lui, ils apprennent très peu.

4.1.6 Sa conception d'une discussion de cas réussie

Selon Paul, toutes les discussions de cas ne s'équivalent pas.

[L]es gens disent: "Oh, j'enseigne des cas." et en réalité ils n'enseignent pas des cas. [...] [A]u milieu d'une "lecture", ils donnent un document, parfois [...] c'est un vrai cas, plutôt pour [...] illustrer une idée plutôt que pour avoir une vraie discussion de cas. Ça, c'est la réalité que j'ai observée et souvent, je dois dire... cette misconception me rend mal à l'aise parce que bon, people say, "Oh, case method? Easy!" ... Généralement, la personne qui dit ça, c'est parce qu'elle n'utilise pas la vraie méthode des cas. (EA)

Selon Paul, une discussion de cas répond à certains critères. D'abord, le professeur n'impose pas une solution. C'est plutôt le dialogue des étudiants entre eux et avec le professeur qui mène à une solution pertinente au cas. Puis, « *Une vraie discussion de cas, je trouve c'est le prof, il s'expose. "When you expose yourself. When you are vulnerable." Parce que tu es en train d'ouvrir des portes que tu n'es pas certain que tu vas pouvoir fermer.* » (EA) Pour discuter un cas

avec des étudiants, le professeur accepte de ne pas en connaître l'issue. « *[P]our moi, enseigner des cas, il y a un point de "adventure" dans le sens où tu sais pas qu'est-ce qui va arriver.* » (EA)

Ainsi, les professeurs qui s'engagent dans cette voie doivent accepter qu'ils ne puissent pas prévoir complètement l'issue de la discussion, ni la trajectoire empruntée par les étudiants.

4.2 Le *setting* de Paul

Les séances de cours portant sur le management multinational qui ont fait l'objet de deux observations et de deux autoconfrontations d'une durée d'une heure chacune sont les séances 2 et 3 d'un cours à option de six séances de trois heures sur six semaines du programme de MBA en anglais. Dans la séance 2, Paul et les étudiants se penchent sur le cas de deux géants de l'industrie électronique et qui décrit les stratégies organisationnelles qu'ils ont déployées pour s'adapter aux changements au cours des quarante dernières années. Dans la séance 3, il s'agit du cas d'une multinationale dans le monde alimentaire. La nouvelle vice-présidente de l'Europe doit prendre une décision concernant le lancement d'un nouveau produit céréaliier et prendre en compte les implications stratégiques et organisationnelles pour les filiales européennes et ses gestionnaires (*country managers*).

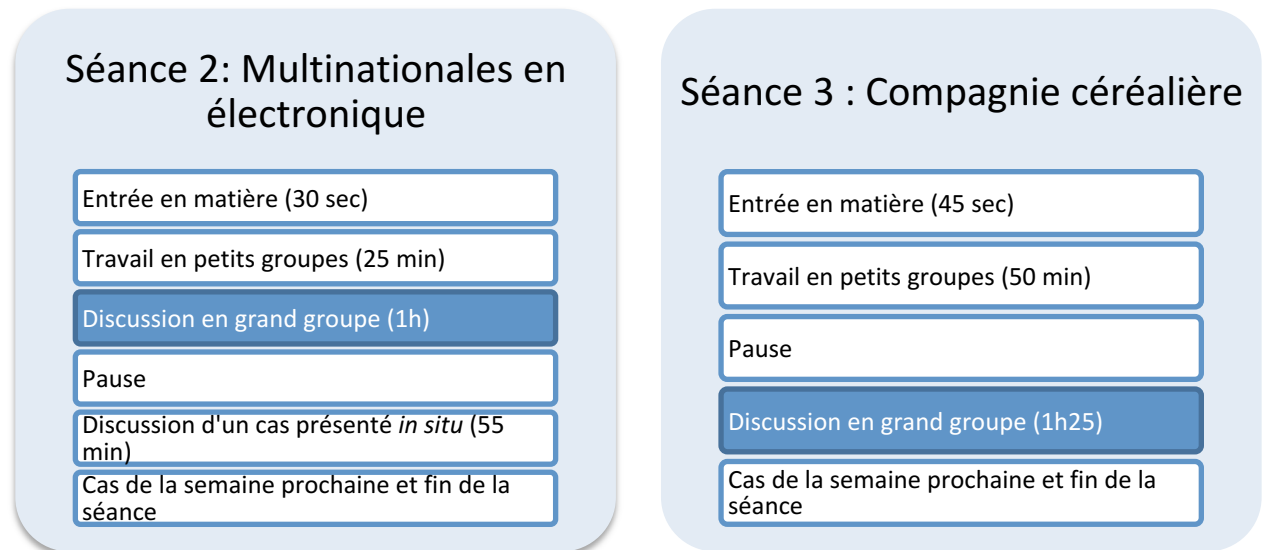


Figure 31. Paul- La structure générale des séances observées

Les deux séances entières ont fait l'objet d'une observation assistée par la vidéo. Les discussions de cas, identifiées dans la figure 31 par une trame colorée, sont les parties de la séance qui ont ensuite fait l'objet d'une autoconfrontation.

De façon générale, les séances observées dans la classe de Paul présentent une structure assez semblable et se divisent en quatre grandes séquences qui ont des durées différentes d'une séance à l'autre. Une différence notable concerne la séance 1 où, après la pause, Paul a présenté un autre cas d'entreprise pour apporter des réponses à des questions laissées en suspens dans la discussion de cas précédant la pause. Les résultats présentés pour la première question de recherche, soit la façon dont les fins et les moyens du professeur qui mène une discussion varient en fonction de son *setting* suivront cette structure de séance en quatre parties.

4.2.1 Avant le début de la séance

Préparer la discussion de cas. Les cas que Paul utilise sont accompagnés de notes pédagogiques³⁸ qui auraient également pu agir à titre de ressources structurantes puisqu'elles proposent aux professeurs qui les consultent des questions à poser aux étudiants et un scénario d'animation du cas. Paul n'utilise pas nécessairement les questions proposées dans la note pédagogique : « *[A]fter reading the case, I read those questions and I think: "Those questions don't work for me AT ALL." So, in my mind I have to figure out those questions.* » (A2) La première question d'ancrage sert à lancer la discussion de cas en grand groupe. « *I think it's impossible to imagine all possible scenarios [...] that could happen within a case discussion. But you know, there is where le fil conducteur helps me a lot. Because I have those questions.* » (A2) Ces questions sont des jalons (Paul mime l'escalier qui monte) qu'il souhaite franchir avec le groupe au fil de la discussion. « *Actually, I structure the case discussion AROUND (emphasis) the questions. So, what guide my classes are no more than six questions.* » (A1) Les questions d'ancrage sont une ressource centrale dans l'activité de Paul. Il le souligne lui-même pratiquement en ces termes lorsqu'il indique : « *[...] I structure the case AROUND the questions.* » Elles sont le fil conducteur de la discussion et sont préparées avant la discussion de

³⁸ Les cas sont habituellement accompagnés de « *Teaching notes* ». Celles-ci fournissent à l'enseignant qui souhaite utiliser le cas des informations complémentaires sur les personnes ou les entreprises du cas, identifient les objectifs d'apprentissage que le cas permet d'atteindre et proposent une stratégie détaillée de discussion du cas en classe. Bref, il s'agit en quelque sorte d'un « mode d'emploi » du cas en classe, proposé par les auteurs du cas.

cas. La construction de ce fil conducteur est une étape cruciale. « Si je n'ai pas une idée très claire de ce fil [...], *I don't know how to teach the case.* »

Choisir le cas. Il a été question du choix du cas et de ses conséquences dans l'autoconfrontation de la séance 3. Ce cas est un choix inconfortable pour Paul. En effet, le cas comprend une seconde partie dans laquelle les étudiants apprennent ce que l'entreprise a fait. « *I don't like... But it's just the way this case is built. So I present this as a way of saying: "Look, we are like in a shitty situation, we don't find an easy way out of here, let's see what these guys did."* » qu'ils ont tendance à interpréter comme étant « la » solution.

[ENS.] Generally I teach more complex cases that are [...] much structured so I seldom see myself in a situation where students see themselves uncomfortable dealing with unstructured problems. [...] But also I have noticed that students do not like, at least good students, they do not like when the professor tries to impose a solution [...]. [...] [B]ecause when they are wrong in a structured case where there is a clear solution, they say something wrong, I am going to say: "No, this doesn't make sense." So yeah, I perceive that students appreciate that honesty in the sense that they may feel frustrated, like today.. [...] I am very careful with the cases I choose and this plus another case are those cases that make me feel uncomfortable. (A2)

Puisqu'ils perçoivent cette avenue comme étant « la bonne », ils ont, au départ, beaucoup de mal à la critiquer. Puisque le cas était moins structuré que les précédents, les étudiants ont

l'impression qu'ils n'avaient pas toutes les données pour arriver au même résultat que l'entreprise. L'inconfort des étudiants rend Paul inconfortable à son tour.

Tableau 26. Paul- Les moyens déployés avant la séance et les fins poursuivies

Moyens		Fins
1. Préparer la discussion de cas		<ul style="list-style-type: none"> • Construire le fil conducteur de la discussion de cas. • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
2. Choisir le cas		<ul style="list-style-type: none"> • Engager les étudiants dans la discussion de cas

4.2.2 L'entrée en matière

L'entrée en matière désigne le tout début de la séance, soit de l'arrivée des étudiants dans la classe jusqu'à ce que Paul donne une première directive aux étudiants concernant la séance en cours.

Avant que l'activité ne débute, Paul construit son *setting* d'abord en modifiant la disposition du mobilier. À chaque début de rencontre, il réunit deux tables à l'avant où personne ne s'assoit³⁹ pour mieux circuler et s'asseoir près des étudiants. Puis, il dessine au tableau un schéma (dans la séance 3) qu'il intégrera plus tard comme ressource pour structurer le travail de groupe des étudiants.

³⁹ « CH. J'ai remarqué qu'au début du cours, vous avez un peu remanié les tables en avant, je ne sais pas si vous vous rappelez, mais vous avez joint les deux tables ici (je lui montre le plan que j'ai dessiné de la salle pendant mon observation). ENS. [...] Yeah. I often move so sometimes I need to sit and I like to sit here. » (A2)

Paul amorce les deux séances de la même façon, soit en situant la séance du jour dans le trimestre, c'est-à-dire en effectuant les liens entre la séance en cours et les séances antérieures. L'extrait suivant illustre comment Paul effectue cette entrée en matière.

[ENS.] Ok, welcome to the second session. So guys, last week we discussed what was the role of headquarters. Right? With Cemex. Today we will look at a slightly different topic, which is: What happens when headquarters tries to regain power or to decentralize power. How is the reaction of subsidiaries? We'll see it with the case "Philips versus Matsushita". (O1)

En opérant un lien avec la séance précédente, Paul invite les étudiants à utiliser le *setting* de la séance précédente pour structurer la séance actuelle en l'inscrivant dans une continuité. Ainsi, l'activité de la séance d'aujourd'hui sera différente. Il s'agit d'un nouveau *setting* que le *setting* de l'activité qui s'est tenue dans la séance précédente contribue à structurer.

Une fois cette brève introduction terminée qui durait entre 30 et 45 secondes, c'est la phase de travail en petits groupes qui s'amorce.

4.2.3 *Le travail en petits groupes*

Dans les séances 2 et 3, dès la première minute de la séance, Paul invite les étudiants à travailler en petits groupes pour réfléchir à un enjeu relié au cas. Préalablement à la séance, il a formé six groupes de quatre à cinq étudiants. Les groupes sont différents dans les deux séances observées.

Questionner. Dans les deux séances, il leur a posé une question à discuter en petits groupes, comme dans l'exemple de la séance 2:

[ENS.] Now. You all know by now that the solutions proposed didn't work that well. I want you to go in groups and make the following assessment. If you agree with the changes these different CEOs did, yes or not; and if not... and if not, what would you have done differently. (O1)

Pendant qu'il pose la question aux groupes, Paul pointe le schéma qu'il a dessiné au tableau au préalable et qui représente les trois choix possibles. Il indique aux étudiants à quel petit groupe ils appartiennent en projetant les assignations à l'écran. La composition des petits groupes varie d'une séance à l'autre. La question posée, le schéma dessiné au tableau et l'assignation des groupes à l'écran sont trois ressources qui contribuent à structurer l'amorce du travail en groupes.

Écouter. Une fois les étudiants regroupés, pendant la période réservée à la discussion en petits groupes, Paul circule d'une équipe d'étudiants à l'autre (photo 10). Il s'approche en périphérie, écoute pendant environ une minute (photo 11), puis intervient (photo 12). Par exemple, « *Just one small comment.* (Difficilement audible, mais probablement) *It's ok that you diagnose the situation, but I want you to put the emphasis on what you would have DONE*

differently. » (O1)⁴⁰ Puis, il se dirige vers une autre équipe de travail, et ce, pendant toute la période réservée à la discussion en petits groupes.

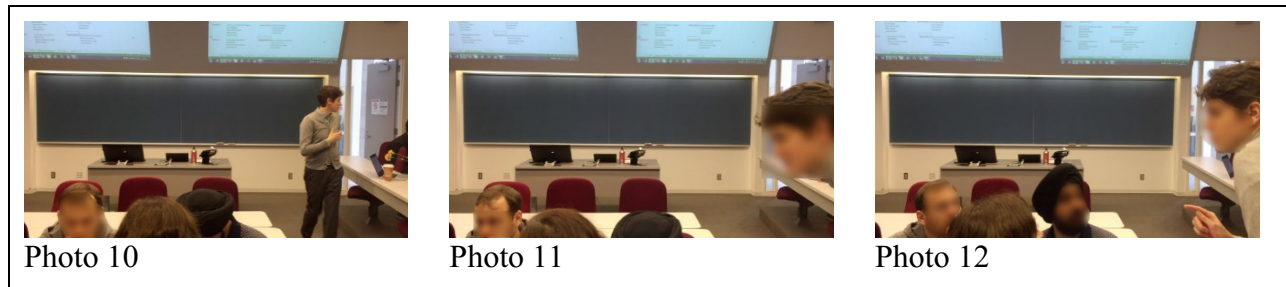


Figure 32. Paul circule, s'arrête, questionne et écoute

Paul construit son intervention dans une relation dialectique avec les ressources de son *setting*. Il se positionne physiquement de façon à pouvoir entendre les propos tenus par les coéquipiers et leur adéquation avec ce qu'il attend d'eux ou non contribue à structurer son intervention *in situ* et, nous le verrons plus tard, son intervention pendant la discussion en grand groupe. La façon dont Paul construit son *setting* pendant l'activité en petits groupes a été abordée pendant les entretiens d'autoconfrontation. En effet, pendant ces entretiens, Paul fait référence à ce qu'il observe pendant la discussion du cas en petits groupes et décrit comment cette information qu'il récolte contribuera à structurer la discussion du cas en grand groupe « *it helps me get a sense of how they master the case.* » (A1) Voici comment le travail en petits groupes contribue à la discussion en grand groupe. L'extrait qui suit est tiré de la discussion en grand groupe.

⁴⁰ Les photos et extraits proviennent de la première observation parce que dans la seconde, le bruit ambiant ne permettait pas d'entendre ce que le professeur disait à l'équipe.

[ENS.] What else? Keep thinking of... keep thinking about how's Adam's life (en le désignant). Carlo? How do you think is Adam's life? (Pointe Adam tout en regardant Carlo, l'étudiant qu'il vient de désigner) as a country manager for Matsushita? (Il s'immobilise à l'avant gauche et regarde Carlo) (O1)

[ENS.] (Parle pendant que la vidéo joue.) I want everyone to think... ([ENS.] Arrête la vidéo) This goes in line with the idea that even if it's a COLD case... put yourselves in the shoes of the decision makers (frappe sur la table en le disant). [...] At the end of the discussion, it was obvious that, "Oh my god, they treated these guys so poorly." But in the group discussions, nobody was talking about that. [...] [S]o very often I do groups and it helps them focus, but also it helps me get a sense of how they master the case. And sometimes I see some students that are really getting to the good points, and sometimes I see people who is all over the place. (A1)

Pendant la discussion en grand groupe, Paul insiste pour que les étudiants se mettent dans la peau des personnes du cas. Il désigne un étudiant du cours, Adam, pour personnifier un gestionnaire de pays (*country manager*) et il demande aux autres étudiants d'imaginer à quoi ressemble la vie d'Adam au quotidien. En effet, ce qui avait fait sens pour Paul pendant qu'il écoutait les étudiants travailler en petits groupes était le fait qu'ils n'étaient pas préoccupés par les personnes du cas, « *nobody was talking about that* », l'était devenu grâce au moyen qu'il a utilisé, soit le questionnement dans ce cas-ci, pour les encourager à se mettre à la place "*in the shoes*" des personnes impliquées. Ce moyen a contribué à l'atteinte de ses fins. « *At the end of*

the discussion, it was obvious that, 'Oh my god, they treated these guys so poorly.' » Ainsi, le travail en groupes aide Paul à identifier les lacunes et à façonner identifier les fins de la discussion en grand groupe « *I want everyone to think...* ».

Le modèle de la cognition en pratique nous permet de comprendre que, du point de vue de la personne enseignante, le travail en petits groupes est une activité qui s'effectue dans une relation dialectique entre la personne-agissant, Paul, et les ressources de son *setting*, c'est-à-dire des ressources matérielles (tableau, schéma, écran), humaines (l'activité des étudiants), sa propre activité elle-même structurée par ses expériences antérieures. Paul écoute les échanges entre les étudiants pendant le travail en petits groupes et ce qu'il observe structure son activité en cours, avec les petits groupes, et à venir, la discussion en grand groupe. Son interaction avec les petits groupes lui permet de 1) Distinguer les éléments bien compris de ceux qui, au contraire, semblent être des lacunes; 2) se servir de ces constats pour orienter la discussion en grand groupe et tenter de susciter des apprentissages au sujet des éléments lacunaires. Dans l'exemple précédent, le travail en petit groupe est à la source de moyens comme celui d'interpeler directement des étudiants qui, en petits groupes, ont tenu des propos pouvant faire évoluer la discussion dans une direction souhaitée. Puisque d'une fois à l'autre les éléments lacunaires et les éléments compris par les étudiants diffèrent, Paul structure son *setting* de façon différente à chaque fois. Ainsi, les discussions en petits groupes font partie de la discussion de cas à proprement parler. Le fait que le travail en groupes contribue à structurer la discussion en grand groupe indique que la discussion du cas débute dès ce travail en petits groupes.

Dans les deux séances observées, Paul avait préalablement indiqué le temps imparti au travail en petits groupes et a arrêté le travail des équipes une fois le temps écoulé⁴¹. C'est le temps qui structure principalement le changement de séquence entre le travail en petits groupes et la discussion en grand groupe. Tous les étudiants retournent à leur place pour amorcer la discussion de cas en grand groupe.

⁴¹ Puisque certains petits groupes sortaient de la classe pour cette portion du travail, la différence entre le temps prévu par Paul et le temps réel est dû aux transitions correspondant au retour des étudiants à leur place.

Tableau 27. Paul- Les moyens mobilisés pendant le travail en groupes et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments bien compris des éléments qui restent lacunaires • Préparer la discussion en grand groupe • Orienter la discussion en grand groupe pour tenter de susciter des apprentissages au sujet des éléments lacunaires
2. Écouter	

4.2.4 La discussion de cas en grand groupe

C'est cette séquence, soit la discussion de cas en grand groupe qui, dans les deux séances observées et assistées par la vidéo, a formellement fait l'objet d'une autoconfrontation. Dans cette partie, l'activité est reconstituée en démontrant la relation dialectique entre les moyens mobilisés qui sont mis en relation avec les fins du professeur et l'état du *setting* à ce moment-là. La reconstitution débute par les moyens observés immédiatement après la question d'ancrage en terminant par les moyens mobilisés vers la fin de l'exploration d'une question d'ancrage.

Questionner. Dans les deux séances observées, Paul affiche son diaporama avant de lancer la discussion en grand groupe. Dans la séance 2, la question de départ y est inscrite « *How was Matsushita able to become a first-tier player?* »⁴². Dans la séance 3, la question n'est pas inscrite sur le diaporama. Elle est lancée oralement. « *Ok, what would you tell Jean-Luc if you were Lora? "Go for it" or "delay?"* » (O2) C'est cette première question qui signale le début de la discussion en grand groupe.

⁴² Il s'agit de la deuxième séance du trimestre, mais de la première séance observée dans le cadre de la recherche.

Dans l'entretien *ante*, Paul explique que, de façon générale, la discussion est organisée autour de « *guiding questions* », que nous traduisons par « questions d'ancrage », qui servent de fil conducteur à la discussion.

Ce qui se passe entre les questions d'ancrage, Paul le construit au fil de la discussion, dans une relation dialectique avec l'*arena*. « *The thing is if I try to think too much about what happens between the questions (guiding questions), I think it would collapse me a little bit. So that, I let go.* ». Il précise toutefois « *if it deviates from the fil conducteur I know how to react. But as I said, to me it's important to feel emotionally connected with the case.* » (A2) Ainsi, le fil conducteur, la capacité des étudiants à imaginer les émotions vécues par les acteurs du cas et leur contribution à la discussion sont les ressources qui aident Paul à construire les questions entre les questions d'encrage. Il forge ses moyens en situation.

Une autre façon de questionner qui permet à Paul d'amener les étudiants à creuser une idée est de formuler une question avec le mot que l'étudiant vient tout juste d'utiliser afin qu'il le précise. Dans l'extrait suivant, Paul demande à l'étudiante de préciser le sens d'un mot parce qu'il n'est pas certain qu'elle connaît bien le sens du terme, mais aussi parce son intention est également de mettre tous les étudiants sur la même longueur d'onde.

[ENS.] Why would this create a sense of entrepreneurship? (marche vers l'autre section, comme si la question s'adressait à cette section, puis balaye le reste de la classe du regard. Plusieurs mains se lèvent.) [ÉTU.] They were like controlling the all imports and the all outports, they were even bidding like for the money, the

loans... [ENS.] (s'arrête devant l'étudiante qui parle, croise les bras, plisse le regard.) What do you mean, "biding for the money?" (O1)

[ENS.] (arrête la vidéo) This is another thing. Very often students say something... first, they don't really know what they mean when they say something. Second, I want to make sure everyone understands what they are saying. Unless they use the exact same word they are using in the case, which is often not the case, they use their own words. It may be the case that not everyone else is familiar. Yeah like 'biding'. This word 'biding' I am pretty sure not everyone understands so I want to make sure everyone understands (appuie sur la barre pour poursuivre la vidéo). (A1)

Dans l'autoconfrontation, Paul indique que d'après son expérience, lorsque les étudiants parlent du cas en leurs propres termes, « *in their own words* », « *they don't really know what they mean when they say something* ». Lorsque le *setting* lui donne cette indication, Paul prend les moyens pour accéder au sens que les étudiants attribuent à ce terme, il formule alors une question en réutilisant les mots de l'étudiant débutant par « *Why* » ou « *What do you mean...* ». Sa seconde fin est de mettre tous les étudiants sur la même longueur d'onde. « *I want to make sure everyone understands.* » Il utilise parfois le même moyen d'action, soit de formuler une question avec le mot de l'étudiant, mais en poursuivant une autre fin, comme par exemple :

Joan ? [ÉTU.] So yeah, they were centralized but [ENS. Marche de long en large devant la classe en fixant le sol – photos 13 et 14] I felt that every division was ...

[ENS. S'arrête net et la regarde – photo 15.] [ENS.] *What do you mean “division”?* (O1)

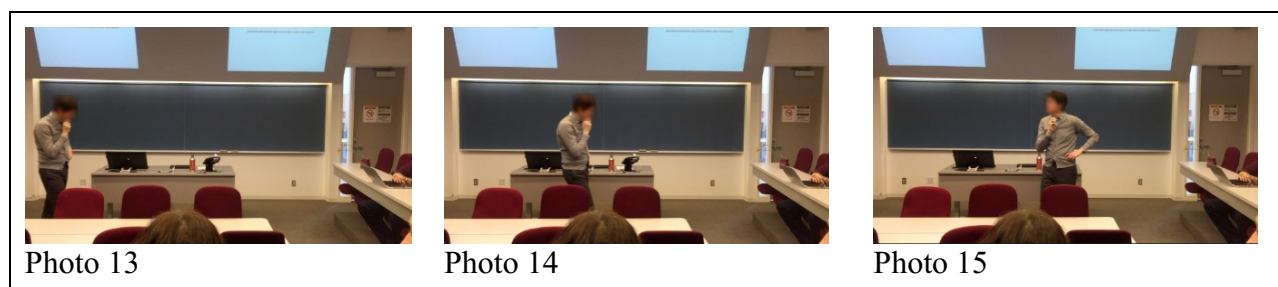


Figure 33. Paul recherche et joue avec la proximité physique

[ENS.] *J'étais intéressé à ce mot. [...] [D]ès qu'elle a mentionné ça, je savais qu'elle allait mentionner toutes les structures de l'organisation à l'intérieur et c'est quelque chose où je voulais mettre beaucoup d'emphase. Donc, je veux que tous les étudiants comprennent : « Oh, DIVISION! » Parce que in a way, you give the students the freedom to talk, but it keeps them on alert, “Oh, I have to pay attention to that.”* (A1)

Dès que Paul entend le mot « *division* », il interrompt l'étudiante et formule une question avec le mot de l'étudiante : « *What do you mean, “division”?* » Son intention, cette fois-ci, est d'alerter tous les étudiants que cette idée de « *division* » vaut la peine d'être explorée dans le contexte. Cela lui permet de diriger les étudiants dans une direction qu'il considère féconde. Lorsque le professeur indique, dans l'autoconfrontation qu'il laisse aux étudiants une certaine liberté : “*in a way, you give the students the freedom to talk, but it keeps them on alert*” il précise

ensuite que cette liberté est balisée par le professeur en situation. Il a déjà été démontré que pour Paul, un moyen peut servir des fins différentes, mais également, une fin peut être mise en action par l'intermédiaire de plusieurs moyens différents.

Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique). Paul se déplace abondamment dans la classe pendant la discussion de cas. Dans l'extrait qui suit, la discussion vient tout juste d'être lancée par la première question d'ancrage. Pendant l'autoconfrontation, Paul se voit marcher de gauche à droite à l'avant de la classe en regardant les étudiants. Il s'arrête et balaye les étudiants du regard. À ce moment, il arrête la vidéo :

Ce que j'essaie de faire souvent, c'est to try to capture everyone, je sais que souvent je n'arrive pas parce que il y a toujours les étudiants qui sont plus dans ces côtés (pointant les extrémités gauches et droites). Finalement, j'arrive moins à les ... (Paul repart la vidéo. Il n'y a pas de relance de la part de la chercheure.) »

(A1)

La disposition de la classe et son impact sur la proximité avec les étudiants réapparaît dans nos échanges au moment où je lui fais remarquer qu'il a remanié les tables à l'avant.

[ENS.] [...] [T]he classes are great. [...] The only problem is that the students [...] generally sit on one side so (la partie de droite sur la figure 30); today I was sitting often here (l'endroit marqué par un « X ») because I also want to feel that these students (ceux assis dans la partie de gauche sur la figure 30) feel that... feel connected. » (A2)

Paul construit son *setting* dans l'espace apparaissant à la figure 30. Il se déplace souvent de gauche à droite, puis autour des deux tables rassemblées à l'avant. Il remanie les tables afin de se créer un espace dans lequel il peut se déplacer plus aisément et s'asseoir sur les tables de la section de gauche. Ses déplacements ont pour but de se rapprocher des étudiants pour entrer en relation avec eux. Souvent, Paul se rapproche pour entrer en relation avec les étudiants et s'éloigne à certains moments pour qu'un étudiant parle plus fort.

Paul se rapproche des étudiants, mais s'éloigne aussi parfois de l'étudiant pendant qu'il parle :

[ENS.] « Simon? (Paul se rapproche de l'étudiant et plisse le regard.) I think they were efficient in term of their knowledge (inaudible...) from the headquarters to the local (Paul recule et se dirige dans la direction opposée). » (O1)

[CH.] (arrête le film) « On remarque que là vous quittez l'étudiant (il recule sur la pellicule). [ENS.] Parfois, quand tu es trop proche des étudiants, ils parlent comme ça (murmure pour signifier que les étudiants baissent le ton). Donc je vais dans l'autre côté et l'étudiant... (Il fait un geste de la main indiquant que ça remonte.) » (A1)

La réponse de l'étudiant qui est inaudible structure son moyen d'action, soit le fait de se déplacer dans la direction opposée à l'étudiant pour l'amener à monter le ton. Lorsque l'on s'attarde à comprendre ce que Paul effectue à travers ce moyen et ses déplacements fréquents dans l'espace, on constate qu'ils sont motivés parfois par un souhait de créer un sentiment de

proximité avec les étudiants et parfois à d'autres fins, comme d'amener l'étudiant qui parle à monter le ton par l'éloignement, afin qu'il soit entendu de tous.

Couper les interventions. Dans les discussions de cas qu'il mène, Paul a pour but d'instaurer un certain rythme en réduisant le temps d'allocution réservé à chaque étudiant soit en interrompant l'étudiant ou en lui coupant la parole. Dès l'entretien *ante*, il aborde la question :

« Aussi... ça fonctionne pour moi, d'essayer de mettre assez de rythme dans la discussion. Parfois, c'est quelque chose dont les étudiants au début se plaignent, comme : « Eh, like you cut me off » ou... Mais, je le fais exprès parce que je sais que les gens sentent qu'ils ont un temps limite pour participer, they have to have their ideas clear in mind and... (claque des doigts). » (EA)

Bien que cela puisse parfois blesser les étudiants, Paul tient à ce que la discussion soit rythmée afin de contraindre les étudiants à clarifier et synthétiser leur idée avant de l'énoncer. De plus, dès la première séance de discussion de cas, Paul perçoit certains indices lui permettant de croire qu'ils adhèrent. « au début, je sentais que les étudiants, ils étaient comme : “*Oh, where is this aggressiveness coming from?*”, mais vers la fin de la séance, j'ai trouvé que la réaction était différente, c'était comme : “*Well, this case has led us to a place we didn't expect.*” » (EA)

D'anciens étudiants lui ont confirmé qu'en effet, cette façon de faire peut en blesser certains, mais qu'au terme du trimestre, les étudiants reconnaissaient l'importance que la discussion suive un certain rythme. Ces étudiants lui ont confié : « *The problem is that sometimes some students take over and they can talk and talk and talk and it really slows down the process. And that is something I definitely want to avoid.* » Paul veut éviter que des étudiants parlent trop longtemps

et ralentissent le processus. Il est donc clair pour Paul que de couper les interventions des étudiants, quitte à les heurter, est un moyen qu'il n'hésite pas à employer pour maintenir un certain rythme, une fin qui prime sur celle de laisser les étudiants s'exprimer tant qu'ils le souhaitent.

La crainte de blesser les étudiants en coupant leur intervention semble avoir déjà fait l'objet d'un dilemme chez Paul puisqu'il en parle à maintes reprises dans les entretiens. Il a bien réfléchi à la question et il est conscient des impacts possibles.

Trace d'un dilemme tranché: Laisser parler la personne ou couper sa contribution?

Toutefois, dans les deux séances observées, il n'a pas hésité à le faire. Il est légitime de faire l'hypothèse que, dans une relation dialectique, ce moyen, considéré comme satisfaisant dans les activités antérieures, fait maintenant partie de ses schèmes d'action privilégiés. Dès la première séance, il prévient les étudiants qu'il coupera leur contribution si elle est trop longue. « [...] [S]'il y a quelqu'un qui hésite un peu, *I move to another person* (frappe la table en le disant). *I cut them off*. Je le dis dans la première séance : « *Don't take it personal. But it's just the way I do it.* » Il connaît les effets possibles de son geste sur les étudiants. Voici comment il s'y prend dans l'action.

[ÉTU.] « *The response... (inaudible)* [ENS.] *Pardon me?* ([ENS.] *Le pointe*) [ÉTU.] (*répond, mais c'est inaudible.*) [ENS.] (*Interrompt l'étudiant.*)
Ok. Got it. (Désigne un autre étudiant) Li? » (O1)

[ENS.] (arrête la vidéo) Yeah. See. I... here is, when I say, "got it, got it", if someone... I see that it is going to take him one minute to say something but within 15 seconds I understand what he means, I say, "got it." [ENS.] Repart la vidéo. (A1)

Outre le fait d'accorder de l'attention à la signification des contributions, Paul porte aussi attention à leur durée. Il laisse à l'étudiant environ 15 secondes pour énoncer sa contribution à la discussion. Si Paul a compris ce que l'étudiant voulait dire après 15 secondes, mais que ce dernier poursuit sa prise de parole, il l'interrompt en disant : « *Got it.* ». C'est un moyen que Paul s'est forgé et qu'il utilise souvent pendant la séance dans le but de signifier aux étudiants que leur tour de parole est terminé et faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible ou pour signifier que la contribution n'est pas particulièrement pertinente dans le contexte.

Reformuler, répéter, synthétiser. Combiné avec le moyen précédent, Paul interrompt souvent les étudiants en reformulant ou synthétisant ce qu'ils viennent de dire en quelques mots avant de passer la parole à un autre étudiant :

([ENS.] S'aperçoit qu'une étudiante a levé la main à sa droite et la désigne)
[ÉTU.] « They were just the executers... ([ENS. Interrompt et répète,] They were executers... (L'étudiante précédente continue de parler, mais Paul lui tourne le dos et passe à une autre étudiante.) Helen? » (O1)

[ENS.] (Interrompt la vidéo.) See for instance, the person wanted to say more things, but I don't want to spend more time on that so I say « Fine, let's move to

another point » ([ENS.] Repart la vidéo et l'arrête.) I know that makes some students uncomfortable. I know it for a fact. ([ENS.] Repart la vidéo.) (A1)

Paul interrompt la contribution de l'étudiante en la synthétisant : « *They were executers* » en étant conscient que cela peut la heurter. Cette façon de faire permet d'abrégier la contribution de l'étudiante tout en valorisant sa contribution par la répétition. La reformulation ou la répétition des mots de l'étudiant(e) peut également avoir d'autres fonctions. Une fois la discussion lancée grâce à la première question d'ancrage, Paul réagit rapidement aux premières réponses des étudiants :

[ENS.] How did they [la compagnie] turn out to be successful? [ÉTU.] Their first 25 years was about building good production plans, [ENS.] (marche vers lui, parle par-dessus l'étudiant) So... [ÉTU.] ...in term of progress. [ENS.] Ok, in term of progress. (Marche de long en large devant la classe, regarde le plancher en marchant, comme s'il réfléchissait très fort) Good efficient plans. Efficiency. (O1)

[ENS.] (arrête la vidéo⁴³) Ok, that's because he mentioned... Ça te dérange si je le fais en anglais? CH⁴⁴. Non, pas du tout. That's because he mentioned the word

⁴³ Au cours des entretiens d'autoconfrontation, c'est principalement le professeur qui arrête la vidéo pour expliquer ce qu'il fait.

⁴⁴ L'entretien qui s'est passé en français jusqu'ici se passera pour la suite en anglais.

“efficiency”⁴⁵, I REALLY wanted to move towards that direction so, as long as the student mentions something that I am interested in, it’s not that... I am not going just to let it go. I’ll emphasize it so that everyone hears the word “efficiency”. »

[CH.] « Donc [...] vous allez ici jusqu’à interrompre l’étudiant pour pointer? D. That’s right. [CH.] ...et indiquer aux autres étudiants que... [ENS.] I am not saying, “That it is the right direction.” I am only saying, “That’s an interesting direction.” (A1)

Dans cet extrait de la discussion en classe, un étudiant répond à la question et Paul réagit en la reformulant grâce au concept « *efficiency* ». Quand il explique ce qu’il fait, Paul associe ce moyen d’action à la contribution de l’étudiant (*“That’s because he mentioned the word efficiency”*) qui témoigne de l’état du *setting* à ce moment-là. Dans une relation dialectique, l’intervention de l’étudiant est une ressource qui fait émerger une fin pour Paul à ce moment-ci, c’est-à-dire d’explorer la source de cette efficacité (*“I REALLY wanted to move towards that direction”*). Lorsqu’il reconnaît un concept fécond dans les paroles de l’étudiant, Paul reformule ou répète ce mot clé dans l’intention de creuser cette idée et de faire évoluer la discussion dans cette direction : *« as long as the student mentions something that I am interested in [...]. I’ll emphasize it so that everyone hears the word ‘efficiency.’ »* Paul précise qu’il n’indique pas aux étudiants qu’il s’agit nécessairement de « la » bonne réponse, mais qu’il s’agit d’« une » idée intéressante. Puisque la suite des échanges des étudiants, qui ne sont pas rapportés ici, porte sur

⁴⁵ L’étudiant n’a pas vraiment prononcé le mot « *efficiency* », c’est Paul qui a reformulé les mots de l’étudiant en ce terme.

la source de cette « *efficiency* », il est légitime de croire que les étudiants ont compris qu'il fallait creuser cette idée.

Dans la séquence qui suit, nous sommes en fin de discussion. Paul précise qu'à ce stade-ci, il interrompt et reformule la contribution de l'étudiant dans le but d'augmenter le rythme d'un cran.

M. Voulez-vous qu'on avance? [ENS.] Yeah, [...]. (Je lui pointe les coupures entre les vidéos.) [CH.] Ici c'est la pause. [ENS.] Ok, la pause. Ah ok, ok. Leave it there. Well, look; this is one of the things I wanted to tell you. Look Matsushita (il me montre l'ampleur du temps passé à discuter ce cas en pointant la longueur de la pellicule consacrée à cette discussion). Look Phillips (la longueur de la pellicule est environ la moitié de la précédente). So Phillips took nothing. Why? Because students had already understood what was the dynamic I was looking for. [...] You see, in this process (Matsushita), student struggle... But if I try to do the same with Phillips, they would just get bored. So it has to go much faster (frappe des mains pour souligner le mot « faster »). (Nous démarrons un nouveau segment vers la fin de la discussion de cas.) (A1)

[ÉTU.] [...] I would say that Matsushita was focusing on economy of scale [ENS. L'interrompt.] EFFICIENCY! Phillips was about? [ÉTU.] Differentiation and (inaudible). [ENS.] (L'interrompt.) ADAPTATION! [ÉTU.] "Market orientation" [ENS.] "MARKET ORIENTATION!" (O1)

[ENS.] « Yeah. [...] If the person is going to bring an argument that may seem like it's going to take him 50 seconds, I just say like 'Ok, say one word that defines what you are trying to say. » (A1)

Paul synthétise et reformule chacune des contributions de Adam, l'étudiant qui parle, jusqu'à ce qu'il comprenne ses attentes. Dans l'extrait où l'étudiant énonce son idée en une expression : « *Market orientation* », on peut présumer qu'il a compris les attentes de Paul. Il a infléchi son *setting*, c'est-à-dire que par ses moyens, il est arrivé à ses fins, soit d'obtenir des contributions abrégées.

Paul signale d'emblée dans l'autoconfrontation que cette seconde partie de la discussion doit aller plus rapidement que la première puisque les étudiants ont déjà effectué la réflexion avec une première entreprise. Le *setting* a évolué. La classe discute sa seconde entreprise, elle est donc plus expérimentée. Paul veut éviter d'ennuyer les étudiants. Dans cette optique, l'interruption et la répétition qui servaient au début de la discussion à valoriser les contributions des étudiants et à marquer une idée intéressante à creuser sont des moyens qui visent à accélérer le rythme en amenant les étudiants à abréger le plus possible leur contribution. Un même moyen peut servir des finalités différentes.

Frapper des mains. Une autre façon pour Paul de signifier à l'étudiant que sa contribution est pertinente et de signifier aux autres qu'elle mérite leur attention est de frapper des mains.

[ENS.] *Would this type of environment, guys, (Il regarde la section de la classe à sa gauche) create a risk taker profile (regarde la section de droite) or a risk*

averse profile? Toute la classe : Risk averse/takers. (Paul ne bouge plus et laisse planer le silence. Il regarde une étudiante et hausse les sourcils pour lui céder la parole) [ÉTU.] You want a venture that is gonna prove profits immediately that might not have a lot of a longer term impact (Paul frappe des mains⁴⁶) [ENS.] Andrea, so if you are sure you may have a great product in your division but it may take eight years to invest... [ÉTU.] (L'étudiante le coupe.) They're not gonna do it. (O1)

[CH.] (arrête la vidéo) Je ne sais pas si vous avez remarqué, mais vous avez frappé des mains pendant qu'elle parlait et vous avez tout de suite enchaîné avec une question. [ENS.] Probably because I liked the point and I wanted to dig further. (A1)

[ÉTU.] And one of their strategies with that (regarde l'étudiant en se dirigeant vers lui – photo 16) is to be so efficient and accepting so low margins (hoche de la tête pour approuver) that would just get the volume from their competition (s'éloigne de l'étudiant-photo 17 et frappe des mains-photo 18) [...]. (O1)



⁴⁶ Puisque le professeur est hors du champ capté par la caméra, il n'y a pas d'image de cette séquence.

Photo 16	Photo 17	Photo 18
----------	----------	----------

Figure 34. Paul se déplace et frappe des mains

[ENS.] (arrête la vidéo) Yeah, that is something, I don't know why I do that a lot (frapper des mains). When someone really made a good point... And I think students over the sessions; they get the sense that whenever I do that is because... And I do it unconsciously but the students get to know, "Oh that was a good point." (A1)

Paul n'avait pas remarqué qu'il avait frappé des mains pendant que l'étudiante parlait. Au fur et à mesure que la vidéo défile, cette action revient à quelques reprises. Dans le second extrait, c'est Paul qui arrête la vidéo sur cette action. Il confirme que c'est non conscient. « *I don't know why I do that a lot. [...] I do that unconsciously [...]* » et il tisse des liens entre les moments, pendant la séance, où il a posé ce geste pour en faire une généralisation. Il utilise ce moyen « *When someone really made a good point.* » Puis, il ajoute qu'il a l'impression que les étudiants comprennent le sens implicite qu'il donne à ce geste. « *I think students, over the sessions, they get the sense that whenever I do that is because [...] "Oh that was a good a point"⁴⁷.* » Frapper des mains est un moyen qu'il utilise lorsque son intention est de souligner à l'étudiant et au reste du groupe la pertinence d'une contribution.

⁴⁷ Dans l'entretien *ante*, Paul souligne que outre le fait de prévenir les étudiants qu'il leur coupera la parole, il ne les informe pas davantage. « [...] *[J]e n'éduque pas. Je ne dis pas comment les discussions de cas seront, mais j'ai quelques guiding questions. Au fil du cas, je dis : "Ok, this is the first guiding question." Donc ça c'est la*

Lorsque Paul observe que la discussion tourne en rond, que les étudiants ne savent plus quoi dire, qu'ils se désengagent, il utilise d'autres moyens. La partie qui suit décrit comment Paul agit lorsque son *setting* prend cette allure afin de changer le cours de la discussion.

Solliciter et soutenir des contributions contradictoires. Pour amener les étudiants à approfondir la réflexion davantage, Paul encourage et nourrit les positions contradictoires afin qu'une partie du groupe prenne une position et que le reste du groupe prenne la position contraire « *parce que je trouve que souvent, ça va extraire le meilleur des étudiants.* » (EA) Dans l'extrait qui suit, il appuie ses moyens verbaux par plusieurs gestes théâtraux. Il cherche à créer un inconfort en instaurant chez les étudiants une forte incertitude.

[ENS.] (coupe la parole) Well, nobody has launched it, the [Cereal brand] ... That specific market target yet. Will there be a first mover advantage? If they are the first ones? Yes. How be our first mover advantage in this market, on a scale of 1 to 10? (Toute la classe). Ten. [ENS.] Ten? It is huge! If you are the first one, (dépose sa cliquette et mime les gestes) like if you arrive second or if you arrive third, you'll spend a twenty million and it will worth... (frappe des mains)... Not mu[CH.] Just... ([ENS.] Lève les mains vers le ciel pour signifier la perte – photo 20). Now but the thing is... 126 responses (Porte sa main droite au menton, et prend un air interrogateur –). Will we spend 20 000 000\$ based on that? » (O2)

première question. Les étudiants commencent à penser : "Oh, this and that... " J'ai quelques guiding questions au long du cas, mais à part de ça c'est vraiment open questions. (EA)

[ENS.] « So, now the group is like, “Oh yeah probably we have to go for it.” So now I throw another punch when I tell them, “How many people participated in this?” They say, “One hundred and something.” “So are you going to spend twenty million dollars based on one hundred and twenty surveyed people?”... So... yeah, so people is a little bit puzzled like, “Ok, so before we were ‘No’, now we are ‘Yes’, we are ‘No’ back again?” And, yeah, to me it’s important to create this... like... they don’t know very well where we are heading to. » (A2)

Le groupe reste polarisé pendant encore quelques minutes. Paul explique ensuite que son intention est de passer à la deuxième question d’ancrage. Il attend que quelqu’un parle des politiques du siège social.

« This is a moment where they keep talking, but I’m waiting for the moment to make the transition towards the second question, [...]. So I’m just waiting for someone to make the comment: “Oh. These HQ policies are good or bad. It doesn’t matter whether they say good or bad, as soon as someone says policy, (il claque des doigts) I’ll jump into the second question. » (A2)

Paul sollicite et soutient les positions contraires lorsqu’il souhaite que les étudiants creusent une idée et fassent évoluer la discussion du cas suffisamment pour que, en tant que groupe, ils puissent passer à la prochaine question. Reformuler la contribution de l’étudiant en la déformant pour lui donner une autre signification est un autre moyen d’y arriver. Cela structure la prochaine contribution de l’étudiant en le forçant à clarifier sa contribution à la discussion. L’échange qui suit indique comment ce moyen se construit dans la discussion.

[ENS.] Sam? [ÉTU.] Great located... (inaudible). [ENS.] What do you mean?
 [ÉTU.] You've got divisions that are under the control of the headquarters that
 follow the exact same... ([ENS.] Interrompt l'étudiant) Then you do not replicate
 the same model abroad? What do you mean you replicate the same model
 abroad? (O1)

[ENS.] Yeah here I'm trying to antagonize him. [...] That is something I often do.
 I try to twist the words of a student to make it sound like he is saying something he
 is in reality not saying. And it is just for him to make his statement clearer. [ENS.
 Repart la vidéo et l'arrête.] This is the type of student who really pushes the
 discussion further... I often try to... lay on... to lean towards that type of student
 when I know the discussion is getting stuck or I see that there are not many hands
 raised and therefore students don't know what they should say. [ENS. Repart la
 vidéo.] (A1)

Dans la seconde partie de l'autoconfrontation, Paul indique que ce moyen, déformer les mots de l'étudiant pour qu'il clarifie sa pensée, surgit dans certaines conditions du *setting*, c'est-à-dire lorsque la contribution de l'étudiant manque de clarté, la discussion tourne en rond (*the discussion is getting stuck*) et lorsque peu de contributions sont en vue (*there are not many hands raised*). Ces éléments du *setting* indiquent à Paul que les étudiants sont un peu perdus (*students don't know what they should say*). Un autre élément du *setting* est qu'il s'agit d'un bon étudiant qu'il pense capable de faire avancer la réflexion (*This is the type of student who really pushes the*

discussion further), il se permet alors de choisir ce moyen, soit de solliciter des étudiants en particulier et les polariser pour faire évoluer la discussion.

Solliciter des étudiants en particulier. Tôt dans le trimestre, Paul effectue une certaine analyse de la composition de son groupe d'étudiants sur la base de leur capacité d'analyse ou de leur humour, par exemple,⁴⁸ et se fait une représentation des limites de chacun des étudiants. Lorsqu'il a l'impression que certains étudiants peuvent aller plus loin, il se permet de les questionner davantage ou même, comme nous l'avons vu précédemment, de demander précisément à certains étudiants de prendre la parole. Il a toutefois la préoccupation d'éviter de blesser les étudiants, tant ceux qui pourraient se sentir laissés de côté parce qu'ils ne sont pas questionnés directement, que ceux qui sont questionnés, mais qui pourraient remarquer qu'ils font l'objet d'une certaine insistance de la part du professeur⁴⁹.

Dans l'entretien *ante*, Paul avait déjà abordé cette possibilité qu'il se donne de compter sur certains étudiants en particulier à certains moments de la discussion :

Donc souvent, you can heighten the quality of the discussion si tu as des étudiants [...] qui sont excellents et... [...] C'est comme you have to rely on them sometimes on some types of students depending on where you want to head the discussion. [...] [J]'ai réalisé dans la première séance, deux ou trois étudiants qui sont

⁴⁸ Paul a précisé dans l'entretien *ante* qu'il effectuait cette analyse

⁴⁹ [ENS.] « *En même temps qu'il faut être prudent pour éviter qu'il y ait des étudiants qui se sentent... discriminés ou méprisés ou enfin...* » (EA)

extraordinaires, mais ils sont pas trop actifs, they are a little bit absent minded, mais ils ont déjà compris que I can ask them when I want a precise response. Et ça c'est génial parce que souvent il y a certains étudiants qui comprennent aussi implicitement quel est leur rôle dans la classe. [...]. En même temps qu'il faut être prudent pour éviter qu'il y ait des étudiants qui se sentent comme... discriminés ou méprisés ou enfin. (EA)

Lorsqu'il connaît bien ses étudiants, certains d'entre eux deviennent « un moyen » que Paul mobilise dans son *setting* pour atteindre différentes fins. Il est intéressant de noter que Paul a l'impression que les étudiants ont compris qu'ils avaient ce rôle en classe.

À d'autres moments, Paul interpelle directement des étudiants, mais en poursuivant une autre fin : évaluer leur contribution dans le cours.

“For those students who are absent-minded [...], I may just ask a couple of questions that are descriptive questions to find out whether they read the case... because part of my role is also to evaluate these students. I can very easily know who did not read the case and who did not read it on detail. With this student, Adrian, is really good. But sometimes, he is like (hoche la tête comme s'il était dans la lune) and he... last semester he was so active but now he's like so tired. So, yeah, I want to tell him, I see you and I am counting on you, not like saying I saw you and ... but come on, help me here.” (A1)

Cet extrait permet de constater que la préoccupation de l'évaluation, qui fait partie de la tâche d'enseignement, donc de l'*arena*, est parfois un motif pour interpeler directement des étudiants. Ainsi, Paul choisit d'interpeler directement des étudiants parfois dans le but de faire évoluer la discussion, approfondir la contribution de certains étudiants, évaluer leur performance dans le cours ou encore de leur signifier qu'ils doivent continuer de contribuer au cours malgré leur lassitude.

Personnifier. Dans l'extrait suivant, les étudiants ont de la difficulté à faire le lien entre le cas écrit et ce qui se passe concrètement dans la vie des personnes impliquées dans le cas.

[ÉTU.] It was a one product, one division... [ENS.] One product, one division. (Il plisse le regard.) So how does that work? (Il se remet à marcher vers l'étudiante en la regardant.) [ÉTU.] There is a new product that gets sell, sold, ([ENS.] Recule en conservant le contact visuel-photo 22-et s'arrête en la regardant) [ÉTU.] It just makes it... [ENS. L'interrompt]. Ok. So Julia (il parle en marchant vers elle) what you are telling us (en disant « us » il balaye le reste du groupe du regard) is that if you guys... (pointe les étudiants de la section de gauche, la section en face de l'étudiante, un à un avec son index) (O1)

[CH.] (arrête la vidéo) Donc là, qu'est-ce que vous êtes en train de faire ici?

[ENS.] Oh, can I see? (pointe la barre d'espacement et souhaite voir la suite de la vidéo. Il repart la vidéo.) (A1)

[ENS.] ...are the product managers, each of you (pointe d'autres étudiants de la section de gauche-), EACH OF YOU (pointe la section centrale-photo 26 et monte le ton), represent a division. (O1)

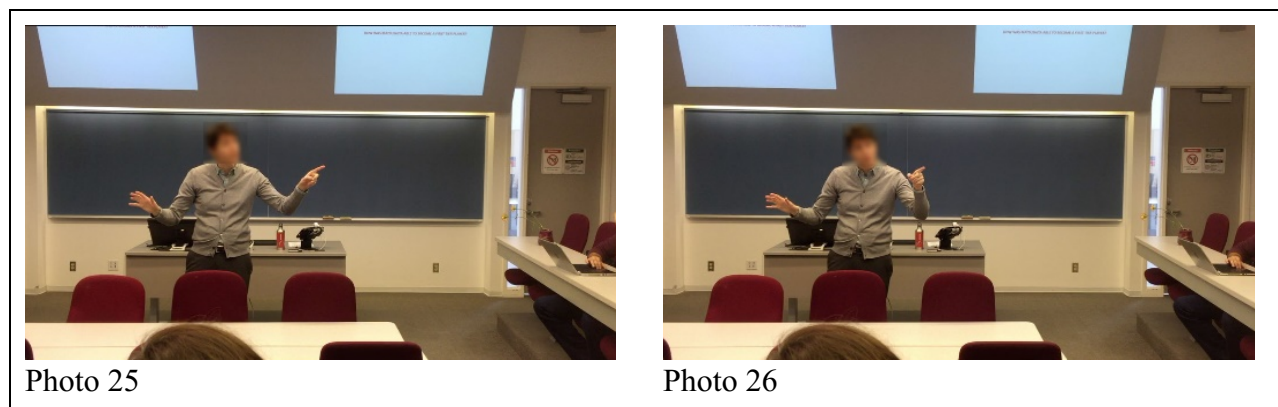


Figure 35. Paul pointe les étudiants

[ENS.] « Yeah. So, I am going to contextualize a couple of things here. First. These are students that are in their last semester, this is an optional course, they are tired. [...] So one way of me connecting with them is [...] trying to put them in the shoes of the decision makers. So, “What if YOU were...” That helps them... [...] Second thing is that this is a complex case. [...] It’s so long and so dense, and so cold, that probably if you’ve read it, it would tell you nothing like, “What is that case telling me? I just see a bunch of wrong decisions.” So you have to push a lot the students to understand the position of those who are taking the decisions, and those who are suffering in those decisions. » ([ENS.] Repart la vidéo.) (A1)

Dans cet extrait, Paul demande aux étudiants de personnifier les acteurs du cas : « [...] *[I]f you guys are the product managers, each of you, EACH OF YOU, represent a division.* » Il

attire l'attention des étudiants en montant le ton. La personnification des individus du cas est un moyen dont la finalité est de provoquer des émotions afin d'engager les étudiants dans le cas autrement qu'à travers les faits du cas afin qu'ils comprennent la réalité des personnes qui prennent les décisions et la réalité des personnes qui les subissent. Sinon, le cas reste « *cold* ».

Dans l'autoconfrontation, lorsque Paul explique ce qu'il est en train de faire, des éléments de l'*arena* relativement aux étudiants viennent structurer son activité : les étudiants suivent leur dernier trimestre et ils sont fatigués. Paul précise qu'il le voit dans son *setting* par le fait que certains d'entre eux sont « *absent-minded* » (A1).

Synthétiser un segment ou la séance. Lorsque dans l'état de son *setting*, Paul considère que les étudiants ont répondu à la question d'ancrage (*guiding question*), il choisit parfois comme moyen de synthétiser les propos tenus jusqu'à maintenant à ce sujet. C'est un moyen qui vise à faire le point avant de poser une nouvelle question d'ancrage.

[ENS.] *Got it (parle par-dessus l'étudiante). So these... Guys, if I understood what you guys are saying is that they are EXTREMELY efficient (lève le pouce, balaye le reste du groupe du regard), fast (soulève l'index), and... (se dirige vers la dernière étudiante qui a parlé et attend qu'elle prononce le dernier facteur).*
(O1)

[CH.] *Ici vous êtes en train de faire un espèce de résumé.* [ENS.] *Yeah.* [CH.] *Qu'est-ce qui vous fait dire : "Ok, on résume?"* [ENS.] *I want to move forward. I*

want to move on. (Je repars la vidéo, il l'arrête) I mean my first thing is that question "what they are good at" and I consider it has been responded. » (A1)

Paul résume la réponse des étudiants à la question avec l'intention de faire évoluer la discussion (*I want to move forward. I want to move on.*) Il effectue parfois cette synthèse avec le support d'une autre ressource comme le diaporama :

« What you guys have just described is this (saisit sa cliquette sur le bureau et porte son regard sur le moniteur, au-dessus de la salle, comprenant les diapositives. Il navigue dans son diaporama et s'arrête sur l'une d'elle) Right? » (O1)

[ENS.] « see...like now I... it reassures them I just pop pop pop pop (mime le changement de diapositive avec la cliquette) vous savez those professors, which is perfectly fine, who start to write it down (on the board), but I'm... I... it kills my nerves and I am low writing, I HATE it and I... me as a student, I use to hate when, in the middle of a discussion, a professor would stop... writing, so I just don't do it. » (A1)

Ainsi, effectuer la synthèse avec le diaporama est un moyen qui a aussi pour but de rassurer les étudiants en confirmant qu'ils vont dans la bonne direction. Paul mentionne également un élément appartenant à la culture de la méthode des cas, soit l'utilisation du tableau pour noter les contributions des étudiants selon une certaine organisation. Paul précise que lors de son vécu d'étudiant avec la méthode des cas, il n'aimait pas lorsque les professeurs

interrompaient la discussion pour écrire au tableau. Probablement que cela brisait le rythme de la discussion. Il s'agit d'un élément provenant de son expérience antérieure avec la discussion de cas qui a intégré son *arena* et qui devient une fin dans le *setting*. Il doit éviter d'interrompre le rythme de la discussion pour écrire au tableau. Il s'est forgé un moyen qui lui permet d'atteindre son but : synthétiser les échanges et mettre tous les étudiants sur la même longueur d'onde avant de passer à la prochaine question tout en conservant le rythme qui pourrait être brisé s'il écrivait les interventions des étudiants au tableau. Il est intéressant de remarquer que cette façon de faire fait probablement une entorse à sa définition de la discussion de cas selon laquelle « *les étudiants, par eux-mêmes, avec cette intelligence du groupe collective, ils arrivent à une solution où, que ça aurait été impossible avant* » (EA), cette façon de synthétiser avec le diaporama oblige en quelque sorte Paul à amener les étudiants à l'un des endroits prévus, inscrit dans le diaporama. Ce moment de synthèse peut permettre à Paul de passer à la prochaine question d'ancrage :

Yeah, just a point in time where everyone understands and then (frappe des mains) time for the second question. [...] And now we are ready, at the step of moving to the second question (mime l'escalier qui monte). So what happens is that if I move to the second question before. So « how do they export this model » before, many of them would not, would not follow but now they are, everyone is in better condition of saying something. [ENS. Repart la vidéo.] (A1)

Dans ce contexte, on voit comment s'opère la progression d'une question d'ancrage à l'autre et on constate que les moyens que Paul mobilise en situation visent à préparer les étudiants à la prochaine question d'ancrage afin qu'ils soient mûrs pour l'aborder.

Le temps. Le temps a déjà été abordé sous l'angle du rythme. Le rythme auquel Paul accorde une grande importance dès le début de la discussion de cas est relié au temps, c'est-à-dire que dans sa définition même, le rythme correspond à une répartition régulière des phénomènes dans le temps⁵⁰. Ici, le temps a un statut particulier. Il s'agit d'une contrainte provenant de l'*arena*. Elle agit sur le *setting*, mais de façon croissante. Les étudiants doivent arriver à un résultat avant la fin de la séance. Puis, arriver à un résultat est moins préoccupant au début de la séance que vers la fin. Gérer le temps n'est donc pas un moyen d'action au même titre que les autres, mais il s'agit d'une contrainte qui amène Paul à déployer les moyens qui contraignent les étudiants à avancer dans la discussion. Dans le passage qui suit, le temps exerce une pression croissante et Paul tente de faire progresser les étudiants vers la troisième question, mais ils doivent avoir bien compris la seconde question pour passer à la troisième question. Le passage d'autoconfrontation qui suit illustre les moyens que Paul mobilise pour aider le groupe à accéder à cette troisième question tout en montrant l'effet du temps qui engendre une multiplication de moyens.

[CH.] Puis, est-ce que le temps vous préoccupe? [ENS.] Yes. Later on I'll show you the transition where I jumped really... As I said, this was, this is a case where

⁵⁰ Selon Antidote 8.

students have an enormous difficulty in putting themselves in the shoes of the decision makers... so it's taking me a lot of time. [...] I am... going step by step because I want them to understand the organizational implications of this case, "Why these people are not doing the things they are supposed to do?" Yeah, that's why it's slow. (A1)

[ENS.] (Se dirige vers l'étudiant) But this still doesn't explain this emphasize on control. [ÉTU.] They don't trust. [ENS.] Is it a matter of trust? Why so much control? (Marche de gauche à droite à l'avant en regardant le groupe et en plissant le regard.) Guys think about what makes them so successful in Japan. (O1)

[CH.] Donc là vous venez de donner, vous essayez de donner des indices ... [ENS.] Yeah, exactly. Exactly. Sometimes when, so for instance, I ask them one first question and they suddenly, they are moving into a dead-end street. "They don't trust them", it's not that they don't trust them, but you cannot tell them, "it's not that they don't trust them". So I question them again, "Is it really that they don't trust them? Why do they want to exert control?" So, this makes them keep thinking, "Ok so why are they exerting so much control?" So, it's a little bit killing a dead end street. The problem, in terms of discussion, the problem is that this is already taking a LONG time. If I go with every possible dead end street, then I will not meet the... I mean within 75 minutes the class is not over. (A1)

[ENS. Se dirige vers un étudiant qui lève la main] [ÉTU.] *It's to maintain that efficiency.* [ENS. Frappe des mains et répète.] *It is to maintain that efficiency!*
(O1)

ENS (Interrompt la vidéo.) So [he] suddenly realizes, "eh no it's not... well trust... they want to keep maintaining the efficiency" and probably now, I don't know what I am going to say, I want to move forward. (A1)

Au départ, les étudiants tournent en rond. Paul leur indique d'abord qu'ils explorent une mauvaise piste par le moyen d'une question : « *Is it a matter of trust?* », il veut leur faire comprendre sans leur dévoiler qu'il s'agit d'une mauvaise piste : « *you cannot tell them, "it's not that they don't trust them."* » Il les relance ensuite par une seconde question : « *Why so much control?* » afin qu'ils poursuivent leur exploration : « *so this makes them keep thinking* ». Puis, il leur donne un indice : « *Guys, think about what makes them so successful in Japan.* » Un étudiant identifie l'intention derrière le contrôle du siège social : « *It's to maintain that efficiency.* » et Paul frappe des mains pour attirer l'attention des étudiants et répète sa contribution : « *It is to maintain that efficiency.* » La seconde question a été répondue. Ils peuvent passer à la troisième question d'ancrage. Ce passage montre comment la pression du temps amène Paul à déployer rapidement une série très variée de moyens afin de contraindre les étudiants à approfondir leur réflexion et avancer dans la direction souhaitée plus rapidement.

Les moyens que Paul mobilise pour mener la discussion en grand groupe et les fins que ces moyens lui permettent d'atteindre sont regroupés dans le tableau 28.

Tableau 28. Paul- Les moyens mobilisés pendant la discussion en grand groupe et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Tracer un fil conducteur • S'assurer d'une compréhension commune • Signaler un élément intéressant
2. Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique)	<ul style="list-style-type: none"> • Inciter l'étudiant(e) à parler plus fort.
3. Reformule, répéter, synthétiser	<ul style="list-style-type: none"> • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e) • Valoriser la contribution de l'étudiant(e) • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants dans la discussion de cas • Abréger la contribution de l'étudiant(e)
4. Couper les interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé pour éviter que les étudiants s'ennuient • Inciter les étudiants à être clairs, synthétiques et concis • Signifier à un(e) étudiant(e) que sa contribution n'est pas pertinente dans le contexte • Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible
5. Frapper des mains	<ul style="list-style-type: none"> • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e)
6. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer la certitude/le confort des étudiants • Approfondir la discussion • Augmenter la qualité de la discussion • Contraindre les étudiants à clarifier leur pensée
7. Solliciter des étudiants en particulier	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la contribution de certains étudiants • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Évaluer la contribution des étudiants • Signifier à cet étudiant qu'il doit continuer de contribuer malgré sa lassitude
8. Personnifier	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les personnes du cas • Vivre des émotions
9. Synthétiser un segment ou la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Faire le point

4.2.5 La fin de la séance

Dans les deux séances observées, la séance prend fin lorsque Paul annonce le cas de la semaine prochaine et la fin de la séance et cette séquence dure environ une minute, par exemple :

Next week, guys, we have the case of United Cereals. Here we have an organization with subsidiaries, in Europe, who do not want to collaborate. You have Lora Brills, who is the new elected VP for Europe. What should be the role of Lora Brills to make subsidiaries work? And what should be the role of the country managers to make the Eurobrand work? There you'll have a beautiful exercise to go beyond just throw changes, closing division and ... to try to identify who should do what? Ok? Questions? Concerns? I don't know about you but I am exhausted. (Rires) I'll see you in a week. (Toute la classe) Thank you. (O1)

En annonçant le cas de la semaine prochaine et les questions auxquelles ils devront réfléchir, Paul installe le *setting* de la prochaine rencontre en préparant sa liaison avec le *setting* actuel.

4.3 L'interprétation du cas de Paul

Dans la première partie du cas, Paul dresse le portrait de son *arena* et plus particulièrement des composantes de celui-ci qui pourraient être agissantes dans son activité pour en modifier le cours. La seconde partie du cas décrit la relation dialectique entre les ressources structurantes agissantes, plus particulièrement les moyens et les fins et leur variation dans le cours de l'action. La prochaine partie vise à conclure la première question de recherche concernant la façon dont les fins et les moyens de Paul varient en fonction de son *setting* pendant qu'il mène une discussion de cas. La prochaine partie retrace également les dilemmes de Paul et le compromis qu'il opère, correspondant à la deuxième question de recherche. Enfin, la façon dont l'*arena* infléchit l'activité du professeur sera présentée.

4.3.1 *La relation entre les moyens mobilisés par Paul et les fins qu'il poursuit*

Les moyens que Paul mobilise et leurs fins évoluent pendant la discussion du cas en fonction de son *setting*. Cette évolution a été décrite précédemment en fonction des séquences d'une discussion type pour Paul. Ils sont regroupés dans le tableau suivant en fonction de leur ordre d'apparition dans la discussion.

Tableau 29. Paul- Les moyens mobilisés pendant la discussion de cas et les fins poursuivies

Moyen		Fins
1.	Préparer la discussion du cas	<ul style="list-style-type: none"> • Construire le fil conducteur de la discussion de cas. • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
2.	Choisir le cas	<ul style="list-style-type: none"> • Engager les étudiants dans la discussion de cas
3.	Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique)	<ul style="list-style-type: none"> • Inciter l'étudiant(e) à parler plus fort. • Entamer et préserver la relation avec les étudiants
4.	Reformuler, répéter, synthétiser	<ul style="list-style-type: none"> • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e) • Valoriser la contribution de l'étudiant(e) • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants dans la discussion de cas • Abréger la contribution de l'étudiant(e)
5.	Couper les interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Abréger la contribution de l'étudiant(e) • Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants dans la discussion de cas • Inciter les étudiants à être clairs, synthétiques et concis
6.	Frapper des mains	<ul style="list-style-type: none"> • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e) • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants dans la discussion de cas.
7.	Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer la certitude/le confort des étudiants • Faire vivre des émotions aux étudiants • Approfondir la réflexion des étudiants • Inciter les étudiants à être clairs, synthétiques et concis
8.	Solliciter des étudiants en particulier	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la contribution de certains étudiants • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Évaluer la contribution des étudiants • Signifier à cet étudiant qu'il doit continuer de contribuer malgré sa lassitude
9.	Personnifier	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les personnes du cas • Approfondir la réflexion des étudiants • Provoquer des émotions
10.	Synthétiser un segment ou la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Faire le point

Parmi les moyens que Paul mobilise, « Reformuler et répéter » est un moyen qui lui permet d'atteindre cinq finalités, soit signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e), valoriser la contribution de l'étudiant(e), faire évoluer la discussion dans la

direction souhaitée, maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants dans la discussion de cas et abréger la contribution de l'étudiant(e). Il s'agit là d'un moyen important dans l'activité de Paul. D'autres moyens ont été importants dans l'activité de Paul. En les classant en ordre décroissant selon le nombre de finalités poursuivies pour chacun des moyens, voici ce que l'on obtient :

1. Questionner (5)
2. Reformuler et répéter (5)
3. Couper les interventions (4)
4. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires (4)
5. Solliciter des étudiants en particulier (4)
6. Frapper des mains (3)
7. Personnifier (3)
8. Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique) (2)
9. Synthétiser un segment ou la séance (2)

Ainsi, Reformuler et répéter, Questionner, Couper les interventions, Solliciter et soutenir des contributions contradictoires, Solliciter des étudiants en particulier, Frapper des mains et Personnifier sont les moyens qui permettent à Paul de poursuivre le plus grand nombre de finalités. Ces moyens structurent particulièrement son activité. Si l'on inverse le tableau pour y présenter d'abord les fins, puis les moyens correspondants, voici ce que l'on obtient.

Tableau 30. Paul- Les fins poursuivies pendant la discussion de cas et les moyens qui leur sont associés

Fins	Moyens
1. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer la discussion du cas • Questionner • Reformuler et répéter • Frapper des mains • Solliciter des étudiants en particulier • Synthétiser un segment ou la séance
2. Engager les étudiants / Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un cas enlevé • Questionner • Reformuler et répéter • Couper les interventions • Frapper des mains
3. Approfondir la réflexion des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner (les petits groupes) • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Solliciter des étudiants en particulier • Personnifier
4. Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Reformuler et répéter • Frapper des mains
5. Abréger la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler et répéter • Couper les interventions
6. Inciter les étudiants à être clairs, synthétiques et concis	<ul style="list-style-type: none"> • Couper les interventions • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires
7. Provoquer des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Personnifier
8. S'assurer d'une compréhension commune	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner
9. Distinguer les éléments bien compris de ceux qui restent lacunaires (en vue de les discuter en grand groupe)	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter (les petits groupes)
10. Inciter l'étudiant(e) à parler plus fort.	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique)
11. Entamer et préserver la relation avec les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique)
12. Valoriser la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler et répéter
13. Diminuer la certitude/le confort des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires
14. Évaluer les contributions des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter des étudiants en particulier
15. Signifier à un(e) étudiant(e) qu'il doit continuer de contribuer malgré sa lassitude	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter des étudiants en particulier
16. Comprendre les personnes du cas	<ul style="list-style-type: none"> • Personnifier
17. Faire le point	<ul style="list-style-type: none"> • Synthétiser un segment ou la séance

On remarque que « Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée » est une fin poursuivie par cinq moyens différents. Elle est très importante dans l'activité de Paul puisqu'elle contribue fortement à sa structuration. Pour y voir plus clair, voici la liste des finalités de Paul en ordre décroissant de moyens permettant de les atteindre.

1. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée (5)
2. Faire réfléchir / approfondir la réflexion des étudiants (4)
3. Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants dans la discussion de cas (4)
4. Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e) (3)
5. Abréger la contribution de l'étudiant(e) (2)
6. Inciter les étudiants à être clairs, synthétiques et concis (2)
7. Provoquer des émotions (2)

Ces finalités sont donc celles qui structurent davantage son activité. Celles-ci s'atteignent en grande partie par les moyens qui atteignent le plus grand nombre de finalités, comme la figure suivante l'illustre.

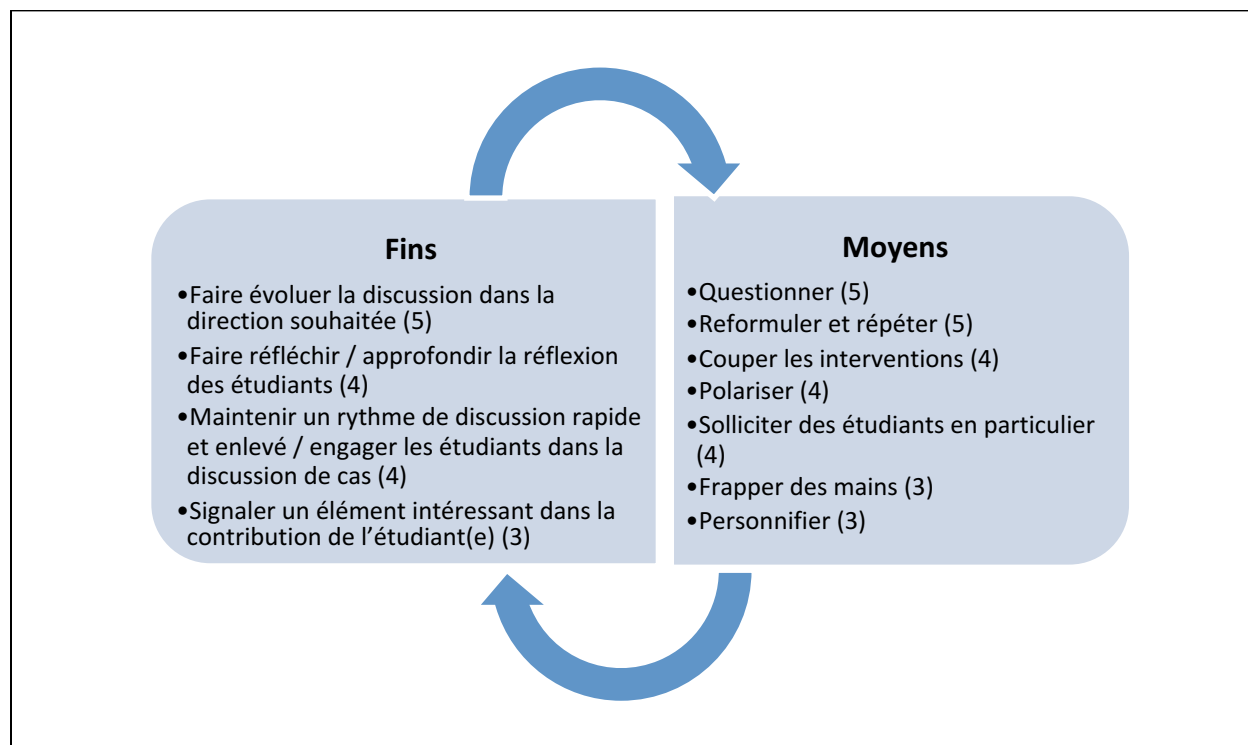


Figure 36. Paul- La synthèse des fins les plus fréquemment poursuivies et des moyens atteignant le plus de fins

La figure 36 capte l'essence des fins poursuivies par Paul et des moyens lui permettant de les atteindre. Cette façon de Paul ne permet pas d'observer la relation dialectique qui se joue entre les fins et les moyens. Ce sont les dilemmes qui illustrent le mieux cette dialectique.

4.3.2 Les dilemmes de Paul : au cœur de la relation dialectique

Pour Paul, rares sont les dilemmes pendant le déroulement de son activité. Toutefois, ses propos comportent la *trace d'un dilemme* qui a déjà été identifiée dans la seconde partie du cas.

Premier dilemme tranché : Laisser parler la personne ou abréger sa contribution? En effet, pendant l'analyse des données, Paul a mentionné qu'il n'hésitait pas à abréger la

contribution des étudiants. À plusieurs reprises, dans chacun des entretiens, il a également mentionné qu'il était conscient qu'il pouvait heurter les étudiants. Nous pouvons faire l'hypothèse que Paul a déjà été en dilemme entre les deux options poursuivant des finalités contradictoires, soit 1d) de *maintenir un rythme de discussion rapide* et 2) *ne pas heurter l'étudiant(e)*, mais que malgré son inconfort perceptible à heurter les étudiants, il serait encore plus inconfortable si un étudiant monopolisait la parole, comme il l'a mentionné en entretien : « *The problem is that sometimes some students take over and they can talk and talk and talk and it really slows down the process. And that is something I definitely want to avoid.* » Ainsi, puisque maintenir un rythme de discussion rapide est préférable, que d'obliger les étudiants à maintenir de brèves contributions les incite à être clairs, synthétiques et concis, il tranche en coupant les interventions des étudiants qui sont trop longues. Lorsque cette situation se reproduit, voici comment Paul tranche ce dilemme.

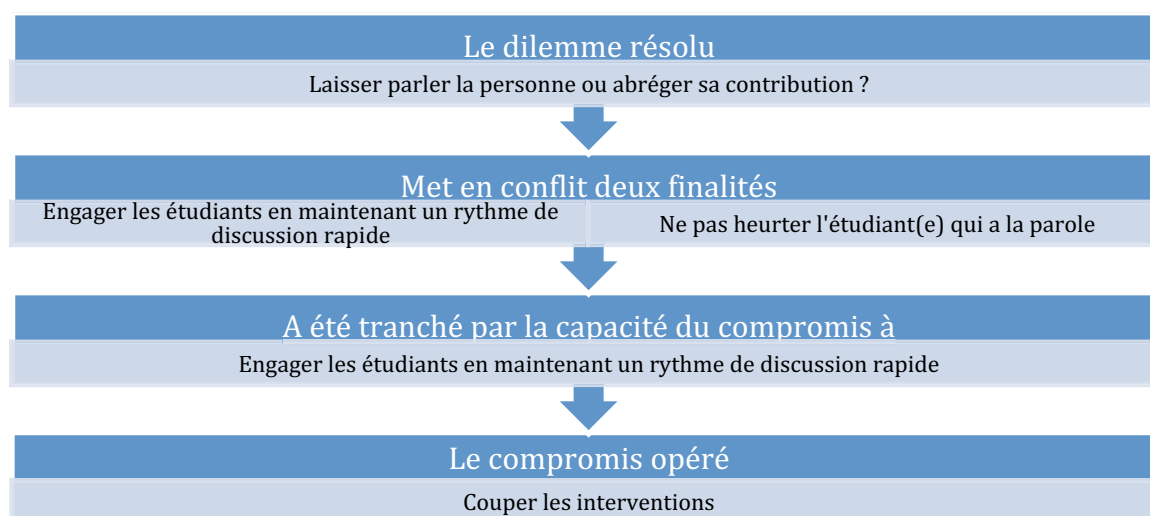


Figure 37. Paul- Le dilemme 1

Ce dilemme est tranché pour Paul et le compromis est « le moins pire » dans la situation. Lorsque la situation se présente, il n'hésite pas à couper les interventions. Toutefois, lorsqu'il en parle, même s'il est certain d'avoir de bonnes raisons de le faire, son inconfort à devoir le faire est encore présent. L'analyse des données n'a pas permis de déceler d'autres traces de dilemmes dans l'activité de Paul.

4.3.3 L'inflexion de la discussion de cas de Paul par l'arena

Pour répondre à la question 3, soit pour identifier comment, dans une discussion de cas, l'*arena* infléchit l'activité de Paul, les éléments provenant de l'*arena* qui font incursion dans l'activité de Paul et qui ont été relatés dans les autoconfrontations ont été rassemblés dans la liste suivante.

1. *Le rythme de la discussion aide les étudiants à rester engagés*
2. *Couper les étudiants peut les blesser*
3. La disposition physique de la classe l'empêche de voir les étudiants sur les côtés
4. La discussion de cas est structurée autour de 5 à 6 questions
5. Les étudiants suivent leur dernier cours du MBA et sont fatigués
6. Le temps maximal pour tenir une discussion de cas est contraint par la durée des séances
7. Pendant la discussion, Paul doit également évaluer la contribution des étudiants
8. Lorsque les étudiants parlent dans la discussion, ils ne sont pas toujours conscients de la signification des mots qu'ils emploient
9. Tous les étudiants qui veulent parler doivent être entendus

10. Dans les tours de parole, les personnes qui parlent rarement ont priorité sur les personnes qui parlent souvent
11. Écrire au tableau ralentit le rythme
12. Projeter les diapositives sur lesquelles sont inscrites les idées principales de l'analyse du cas rassure les étudiants
13. La polarisation rend les étudiants inconfortables. Cet inconfort les oblige à réfléchir.
14. Il est important d'être authentique avec les étudiants
15. La discussion de cas doit permettre d'évaluer la contribution des étudiants
16. Écrire les contributions des étudiants au tableau ralentit le rythme de la discussion
17. La polarisation aide les étudiants à approfondir leur réflexion
18. Dans une discussion de cas, les étudiants doivent comprendre les personnes du cas

Les deux premiers éléments, soit 1) le rythme de la discussion aide les étudiants à rester engagé et 2) couper les étudiants peut les blesser sont des finalités qui sont contradictoires et qui ont été relevées dans le dilemme de Paul qui a été résolu dans son activité antérieure. Elles avaient été mentionnées dans l'entretien *ante* et se sont également avérés particulièrement structurants dans son activité. On peut donc présumer qu'il s'agit de finalités qui structurent particulièrement son activité.

5. ADAM

Adam est un professeur très expérimenté. Il a débuté sa carrière professorale en 1981 et a fait son entrée à HEC Montréal en 1984. Il enseigne depuis plus de 35 ans. Pour bien reconstituer son activité, son *arena* et son *setting* seront décrits successivement.

5.1 L'*arena* d'Adam

Adam entretient avec la méthode des cas une histoire de longue date. Il a expérimenté la méthode, fait des rencontres significatives et a réfléchi à son activité à travers le temps. En faisant des liens entre ses expériences et ses rencontres, il s'est arrêté sur certaines valeurs, principes et conceptions qui ont le potentiel d'agir dans son activité et qui font partie de son *arena*. Les dimensions de l'*arena* qui ont été documentées par le dispositif méthodologique seront décrites dans cette partie.

5.1.1 L'expérience antérieure d'Adam avec la discussion de cas

Adam a vécu la méthode des cas comme étudiant avant d'être formé et ensuite l'utiliser à son tour dans son enseignement.

Son expérience d'étudiant. Adam a complété sa maîtrise en management au MIT à Cambridge. Les cours de management stratégique étaient donnés par Roland Christensen⁵¹. En tant qu'étudiant, Adam a appris par la méthode des cas, mais il avait des doutes. «*J'avais pas l'impression qu'on apprenait beaucoup honnêtement, mais bon, mais j'étais intrigué parce que je voyais que nous étions tous très très actifs donc finalement, de fil en aiguille on est devenu moi et Christensen relativement proches (EA)*». Christensen a été une personne très importante

⁵¹ C. Roland Christensen était professeur à la *Harvard Business School* (HBS), mais également l'un des auteurs les plus influents reconnu mondialement pour son expertise dans l'enseignement par la méthode des cas. À partir de 1968, il a cofondé un programme de formation pour aider d'autres professeurs de la HBS et de partout dans le monde, à améliorer leur enseignement par les cas. Il est décédé en 1999.

pour Adam. Au conseil de Christensen, Adam a poursuivi ses études doctorales à la *Harvard Business School*.

Sa formation à la méthode des cas. En tant qu'étudiant à Harvard, Adam entretient un contact privilégié avec Christensen et ce dernier agit à titre de mentor. « *C'était quelqu'un qui simplement (...), montrait ce qu'il sait, on discutait, etc. Donc non, mais j'ai pris quand même un séminaire qu'il a donné un séminaire super vraiment, un remarquable séminaire, un séminaire sur l'enseignement par la discussion.* » (EA) C'est par l'observation et la discussion avec Christensen qu'Adam s'est formé à la méthode des cas. « *[D]onc, j'ai appris des choses qui ne sont pas évidentes, qui sont cachées en réalité.* » (EA) Ce contact privilégié avec Christensen nourrit la fascination d'Adam pour le potentiel de la méthode des cas. Il était captivé par la virtuosité de Christensen. Il n'y avait plus de doute pour Adam. Il souhaitait enseigner par la discussion de cas

Son expérience de professeur dans la discussion de cas. Après tant d'années à enseigner par les cas, Adam a beaucoup d'expérience. Avec le temps, il tente d'éviter les pièges de l'automatisme et de la routine. Pour ce faire, à chaque rentrée scolaire, il lit un texte de Christensen sur l'enseignement par la discussion (*discussion teaching*) qui lui « redonne du courage » et lui rappelle de ne rien prendre pour acquis. « *De te rendre compte que les étudiants sont pas les mêmes, leurs préoccupations sont pas les mêmes, le cadre, je sais pas moi, de vie dans lequel nous sommes n'est pas le même et donc il faut se donner de l'énergie pour ne pas tomber dans la routine on va dire.* » (EA) À travers les années, même si certains cas sont les

mêmes, les étudiants et leurs préoccupations changent. L'*arena* d'Adam se renouvèle constamment.

5.1.2 HEC Montréal

Adam identifie les prescriptions provenant d'HEC Montréal de la façon suivante : « *ce qu'on leur demande (aux professeurs), c'est écoute. Tu es en classe. L'objet, c'est de s'assurer qu'il y a un contenu qui passe, que les étudiants aiment l'expérience.* » D'un point de vue idéologique, l'École traverse une période de changements. Cela a un impact sur le contexte symbolique de l'École. « *Nous vivons quand même une période de grand renouvellement du corps professoral. Donc beaucoup... certaines des valeurs de l'École sont en train d'être mises à l'épreuve on va dire. (Rires.)* » Malgré cela, selon Adam, les professeurs restent préoccupés par la qualité de leur enseignement, mais c'est une tradition qu'il faut perpétuer. « *C'est parce que la motivation pour la recherche est tellement forte puis c'est ça qu'on récompense, hein. Aussi.* »

(EA)

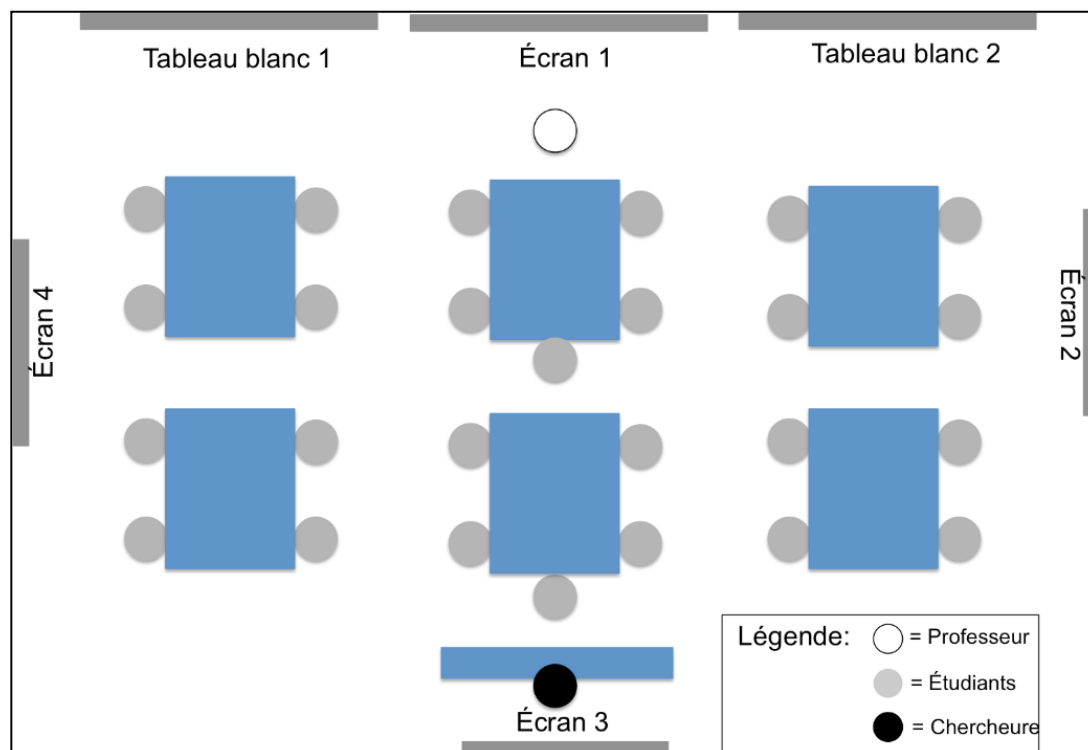


Figure 38. Adam- La disposition de la classe

La classe d'Adam est équipée de tables mobiles qui sont disposées en 6 îlots de 4 à 5 places. Cette disposition permet à Adam de circuler entre les étudiants. Il y a un écran principal au centre, à l'avant de la pièce et trois petits écrans sur les autres murs de la pièce. Deux tableaux blancs sont situés à l'avant, à gauche et à droite de l'écran 1.

5.1.3 Le programme de MBA

Le programme de MBA est porteur de certaines contraintes. Puisqu'il y a eu des changements récemment dans le programme, la première séance du trimestre d'Adam ne s'est pas déroulée comme prévue. Les étudiants devaient avoir reçu un carton les identifiant, mais ils

ne l'avaient pas. Adam a dû le faire à pied levé. Puis, des erreurs dans la composition des équipes ont perturbé les étudiants.

Le groupe de MBA d'Adam est cosmopolite. *« Il y a des gens qui viennent de débarquer de l'Inde, donc pas seulement de l'Inde, de notre pays. »* (A1) Adam estime que les étudiants de MBA ont des caractéristiques particulières. *« Bon c'est des MBA, les MBA sont des gens très, comment dire, très ordonnés. Puis, la plupart de ceux-là sont en plus ingénieurs, donc très analytiques [...] c'est pour ça qu'au début, il faut que ce soit très ordonné. »* (EA) Ils sont inscrits au MBA en anglais.

5.1.4 *Ses relations avec les collègues*

Le contexte social de HEC Montréal a évolué depuis l'arrivée d'Adam. Dans les années 1990, Adam et d'autres collègues enseignaient par les cas. *« Il y avait débat ici sur comment on enseigne par des cas. »* C'est dans cet esprit qu'en 1996, Adam et son collègue Maurice⁵² sont allés rencontrer Christensen et ils ont assisté à un séminaire qu'il donnait à des professeurs. Cette expérience a été des plus marquantes.

[J]e me rappelle de ces profs de médecine préoccupés par [...] comment on enseigne aux étudiants de médecine à vivre avec l'incertitude et comment... Christensen ne connaissait rien à la médecine, comment, en leur parlant de la classe, comment ce groupe s'est mis à parler de ces questions-là et... des choses

⁵² Il en a été question dans le cas d'Alice et de Marc.

les plus extraordinaires et philosophiquement les plus profondes, on va dire, sont ressorties, on était abasourdis, je me rappelle Maurice et moi on était stupéfaits [...]. Et je suis sûr que les gens qui étaient dans cette classe se rappelleront longtemps ce qui s'y est passé. [...] Christensen était juste le chef d'orchestre, mais eux ont appris parce que tout se passe en classe. Tout se passe dans ce débat-là. (EA)

De retour à HEC Montréal, Adam et Maurice ont organisé des séminaires à la Christensen⁵³ sur l'enseignement par la méthode des cas. Une fois par année, ils invitaient tous les professeurs de HEC Montréal à une rencontre d'une à deux journées. Entre 40 et 50 d'entre leurs collègues y assistaient. Adam a beaucoup apprécié cette époque puisque ces séminaires ont beaucoup rapproché les professeurs. « *[O]n se rapproche surtout quand on parle de ce qu'on fait et comme les gens ici font des choses complètement différentes... une personne à qui parler là... (Rires.) Sauf si, justement de l'enseignement! (Rires.)* » (EA) Maurice et Adam ont cessé ces rencontres lorsque des événements plus formels ont par la suite été organisés par le Centre de cas de HEC Montréal.

⁵³ Pendant ses séminaires, Christensen soumettait aux professeurs de tous les domaines un cas en enseignement puisqu'il s'agit d'un sujet rassembleur, peu importe le domaine de spécialité des professeurs. Il modélisait la méthode des cas en discutant avec eux le cas. C'est ce que Adam et Maurice ont proposé aux collègues de HEC Montréal.

5.1.5 *Sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement*

La conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'Adam fait partie de son *arena*. Il s'agit d'une ressource potentiellement structurante. C'est lorsqu'Adam fera des choix, dans l'action, basés sur cette conception que son potentiel structurant sera confirmé. La conception de l'apprentissage d'Adam est basée sur deux éléments.

D'abord que la connaissance, elle est dans les livres. Elle est mieux dite dans les livres que ce qu'on peut dire en classe. [...] La transmission de la connaissance en classe, si elle se faisait simplement du professeur aux étudiants ce ne serait vraiment pas beaucoup (EA).

Le second principe qui guide Adam est le suivant. « *[T]out apprentissage est auto-apprentissage c'est-à-dire qu'on apprend seulement quand on veut, alors compte tenu de ces 2 éléments-là, [...] la grande question c'est "Qu'est-ce que tu fais quand tu es prof sachant tout ça?"* » Le rôle d'Adam est d'animer la réflexion, le débat collectif qui déclenchent le désir d'apprendre. Puis, sa conception de l'apprentissage comprend un autre principe selon lequel quand on vit des émotions positives, on travaille davantage.

On ne peut pas le faire de manière artificielle, il faut que ce soit authentique, c'est-à-dire, il faut que la discussion génère des « Ah! Je suis content. » [...] [O]n ne peut pas dire : "il faut que tu aies des émotions positives!" (Rires.) (A1)

Adam mobilisera plusieurs moyens dans l'action pour provoquer des émotions positives.

Dans un contexte d'enseignement par la méthode des cas, pour que les étudiants acceptent de s'engager et de se dévoiler dans la discussion, ils doivent être convaincus que le professeur en sait beaucoup, même s'il en dévoile très peu. La discussion « est à l'origine de la connaissance » et pour gérer le processus de discussion, le moyen le plus important est le questionnement, c'est-à-dire l'habileté à poser des questions et à relancer les étudiants sur la base de leur contribution.

On ne peut pas animer un débat dont l'objet est la connaissance si les gens qui sont assis ne sont pas sûrs que tu sais, d'accord? [...] Les questions ne viennent pas de n'importe quoi, c'est la maîtrise du contenu qui fait qu'on a toujours une longueur d'avance et qu'on est capable de poser les questions, même si on n'apporte pas nécessairement les réponses. [...] [L]e prof, s'il apporte pas la connaissance on a l'impression qu'il fait rien, alors qu'en réalité, c'est en regardant Christensen que je me suis aperçu que c'était la chose la plus importante. (EA)

Les questions de relance, qui ne sont pas préparées à l'avance, sont basées sur la maîtrise du sujet qui permet à la personne enseignante d'avoir toujours « une longueur d'avance ».

Pour être en mesure de bien mener le processus de discussion, le professeur doit connaître les étudiants davantage que dans un environnement traditionnel. Le professeur qui connaît ses étudiants peut solliciter certains étudiants en particulier sur la base de leur intérêt ou leur expérience pour un sujet ou un domaine précis. C'est une implication qui n'est pas que cognitive. « C'est [...] beaucoup d'émotions de part et d'autre [...] et quand ils s'en vont, je suis triste

parce que j'ai appris à les connaître, finalement, avoir de l'affection pour eux parfois même dans leur difficulté. Et ils s'en vont et on meurt un peu... (Rires) (EA).

5.1.6 Sa conception d'une discussion de cas réussie

Lorsque nous abordons cette question, Adam explique qu'avec l'expérience, ce n'est plus tant la discussion d'un cas qui le préoccupe, mais plutôt la dynamique dans le semestre. Voici comment il la conçoit.

Je vais vous dessiner ça. (Il fait un graphique avec un axe des x et des y) C'est-à-dire que quand vous commencez une classe, ça c'est la motivation des étudiants (l'axe vertical) d'accord? Ça c'est le temps (l'axe horizontal) d'accord? Quand vous commencez une classe, [...] les gens ont choisi de venir, donc ils ont plein d'anticipation, ils sont contents, ils ont de l'énergie, etc., etc. Vous êtes au sommet là (positionne son crayon très haut sur l'axe vertical), vous ne pouvez pas aller plus haut (rires) donc, inévitablement (rires) la motivation des étudiants diminue (trace une diagonale descendante), parce qu'ils sont un peu déçus. Ils attendaient des choses, ça n'arrive pas et ça descend et les professeurs en général, ont tendance à avoir peur de ça, donc quand on a peur on sanctionne. On a l'impression que les étudiants ne travaillent pas assez [...]. Si on sanctionne, ça descend plus (rires), en réalité, les étudiants ont besoin d'encouragement à ce moment-là, c'est à ce moment-là qu'il faut leur dire "ah ne vous inquiétez pas, je sais qu'on va..." de façon à ce que ils mettent plus d'énergie eux-mêmes. C'est eux qui vont mettre de l'énergie, c'est pas vous. [...] [M]on expérience c'est que si

je fais bien ça, vous me suivez là, ça remonte (trace par dessus le trait précédent une courbe qui descend légèrement, mais qui remonte). [...] [C]'est comme ça que je m'évalue, moi. Je retourne proche du début. (EA)

Son expérience lui indique que grâce à son implication émotive, il peut encourager les étudiants jusqu'au bout. « *C'est parce que les étudiants, ils veulent remonter, ils veulent!* » (EA). Adam estime le niveau de motivation des étudiants par l'attention qu'ils prêtent en classe et aux questions qu'ils posent. Adam hésite à se prononcer sur la réussite d'une discussion puisque parfois, au terme d'une discussion, il est déçu que les étudiants ne soient pas arrivés aux réponses qu'il souhaitait qu'ils découvrent. « *C'est moi qui suis déçu et c'est pas eux. Parfois, ils me reviennent en me disant: "ç'a été une formidable discussion! (Rires). "Enfin vous nous avez laissé parler, c'était bien!"* » (EA) Adam se centre davantage sur le niveau de motivation des étudiants dans le trimestre en entier que sur la réponse des étudiants à ses attentes au cours d'une discussion. Cette section représente les ressources qui structurent potentiellement l'activité d'Adam, soit son *arena*. La section suivante présentera celles qui la structurent concrètement et qui construisent son *setting*.

5.2 Le setting d'Adam

Le cours dont il est question dans la présente étude est un cours très particulier. Il s'agit du tout premier cours des nouveaux étudiants au MBA à temps plein en anglais. Ils sont regroupés en équipes et on leur confie la responsabilité d'une entreprise qui est en concurrence avec les autres équipes étudiantes. « *Le défi, c'est comment leur donner des éléments conceptuels par la discussion? [...]. Dans le cours, on utilise « un grand cas, on va le dire comme ça (rires)*

qui est la simulation des étudiants. » (EA). Ce cours dure une semaine à plein temps, de 8 h le matin jusqu'à 22 h. « Il y en a qui passent la nuit ici! ». Adam n'est pas le seul professeur à enseigner à ces étudiants.

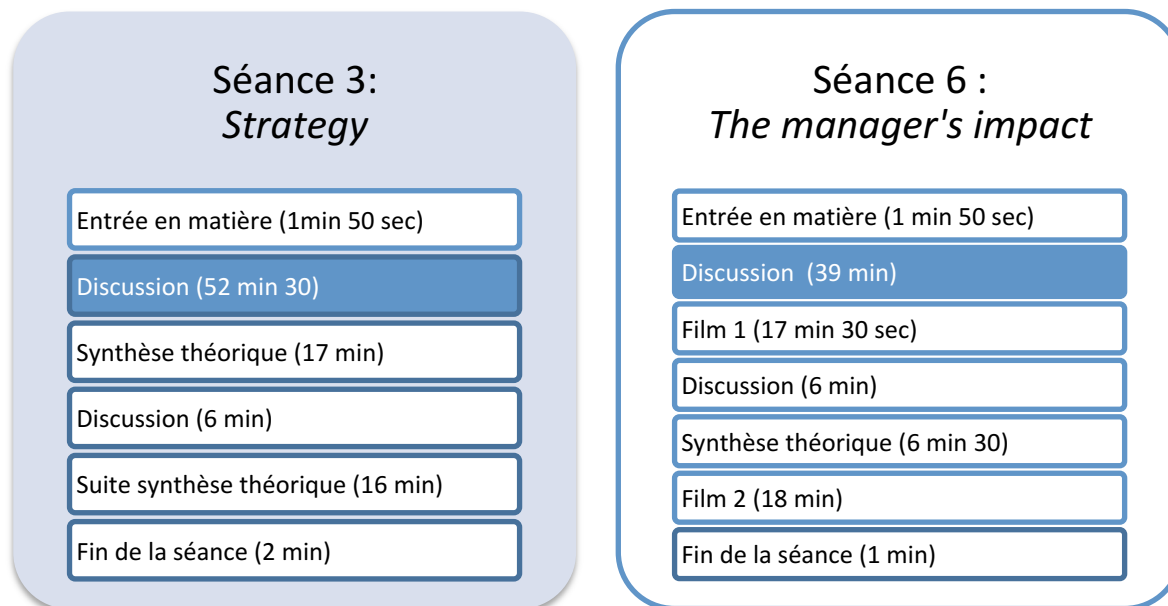


Figure 39. Adam- La structure générale des séances observées

Les deux séances observées durent 1 h 30 chacune. Le cours d'Adam se donne en anglais et se déroule sur cinq jours intensifs. Il y a deux séances par jour. Les séances observées ont eu lieu à 24 heures d'intervalle. Elles peuvent sembler très différentes, mais elles ont ceci en commun : elles débutent par la discussion suivie d'une synthèse théorique. Puis, les films de la séance 6 jouent le même rôle que les histoires qui sont intégrées dans la discussion à la séance 3. Puisque les étudiants définissent les concepts par la discussion, les premiers éléments de la discussion sont souvent ancrés dans le sens commun. Les histoires qu'Adam raconte dans la séance 3 et les films qu'il projette dans la séance 6 agissent à titre de contre-exemple et visent à

ébranler, puis approfondir la réflexion des étudiants. À ce titre, les histoires et les films seront abordés dans la même section. Les séances ont été observées en entier, mais ce sont les séquences réservées à la discussion, notre objet de recherche (colorées dans la figure 39), qui ont fait l'objet d'une autoconfrontation.

5.2.1 *Avant le début de la séance*

L'entrée en matière décrit ce qui se produit en classe de l'arrivée de la personne enseignante et des étudiants jusqu'à ce que les activités prévues à la séance débutent. C'est à ce moment qu'Adam affiche son diaporama sur lequel on peut lire le titre de la séance. Les tables sont positionnées en ilots, tel qu'illustré dans la figure 38. Ce type de disposition structure les déplacements possibles.

Visiter les étudiants. Avant le début des activités de la classe, Adam visite chacune des équipes d'étudiants. Il les salue et s'assure qu'ils sont identifiés avec leur carton comportant leur nom plié devant eux de façon à ce que leur nom soit visible pour Adam afin qu'il puisse les interpeler par leur prénom. Si nécessaire, il distribue de nouveaux cartons. La relation avec les étudiants est entamée et les éléments importants de son *setting* sont installés.

5.2.2 *L'entrée en matière*

Dans les deux séances, l'entrée en matière est un bref segment de moins de deux minutes au cours duquel Adam annonce le déroulement général de la séance et le but poursuivi. En voici un exemple.

[ENS.] (Se tient à l'avant de la classe.) « Bonjour tout le monde! [...]. Today, we will start the knowledge development that's going to take place for the whole year. We are going to talk a lot about strategy in this class, but it is really an introduction to strategy [...]. So [...] today and the following days, we're going to deal with concepts that are really helpful for the simulation, but we ... but we're interested in the big ideas. Ok, so. If you feel like going into more details we could, but we'll see. What's important is to have a good grasp of, a good understanding of what is this idea of strategy [...]. But before getting into the idea of strategy, I want to have a philosophical discussion with you. » (Ferme le diaporama qui comprenait le titre de la séance. Cherche quelque chose sur l'ordinateur.) (O1)

Cette entrée en matière contribue à structurer l'activité qui se construit. Le fait de préciser aux étudiants que le but est de mettre l'accent sur l'idée générale des concepts « *we're interested in the big ideas* » les aide à adopter la posture appropriée pendant la séance. « *What's important is to have [...] a good understanding of this idea of strategy that we've been using* ». Ils pourront ainsi diriger leurs efforts dans la direction souhaitée par Adam.

Tableau 31. Adam- Les moyens déployés dans l'entrée en matière et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Visiter les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les étudiants • Établir une relation avec les étudiants

5.2.3 *La discussion*

Cette séquence de discussion est particulière chez Adam puisqu'elle n'est pas structurée par un cas écrit. Dans les deux séances, la discussion est structurée par les expériences personnelles et professionnelles antérieures des étudiants et la simulation qu'ils sont en train d'expérimenter dans le cours qui agit à titre de cas. D'autres « cas » sont ensuite introduits dans la séance, sous la forme d'histoires dans la séance 3 et de films dans la séance 6. L'activité d'Adam sera reconstituée en suivant l'ordre chronologique de la séance et en démontrant la relation dialectique entre certaines ressources structurantes et les moyens qu'Adam mobilise en fonction de l'état du *setting* à ce moment-là. La reconstitution de son activité débute par les premières questions posées qui amorcent l'activité.

Questionner. Dans les deux séances, Adam amorce la discussion par une question. Dans la séance 3: « *In your opinion. The world is the result of destiny or free will?* » et plus tard dans la séance: « *So strategy is something very common and I am sure you know. So, what is it?* », puis dans la séance 6: « *Leaders, are they important?* » et « *What do they do?* ».

[ENS.] [...] *Cette discussion... (The world is the result of destiny or free will?)*

Normalement, elle amène naturellement la stratégie. Parce que la stratégie [...],

c'est vraiment une idée volontariste. C'est qu'on veut construire parfois des

choses qui n'existent pas et on veut... donc la volonté est très importante. [...]

Donc, l'idée de déterminisme et volonté [...] mène directement à la stratégie, mais

je ne leur dis pas. Je fais simplement comme une discussion philosophique, mais

dans mon expérience toujours après, ils reviennent à cette idée parce que ils s'en rappellent. L'idée est intéressante et ils s'en rappellent. (A1)

La finalité poursuivie par Adam d'amorcer la discussion pour amener les étudiants à définir un concept de façon inductive. « *Cette discussion [...], elle amène naturellement la stratégie.* » Selon Adam, ce qui fait en sorte que les étudiants se rappellent cette discussion est le fait que son objet met en jeu une émotion chez l'humain, celle reliée à la perte de contrôle et la peur associées au destin qui est toujours exprimée par des étudiants. « *[...] [L]e destin est très inquiétant. (Rires) Très inquiétant!* » (A1) Puis, il sait, par expérience, que d'autres étudiants vont apporter un point de vue contraire, « *ceux... qui sont typiques du MBA, ils croient qu'ils peuvent changer le monde. Donc, [...] ceux-là poussent une analyse plus précise. Donc, c'est ça qui amène, à la fin, à considérer le destin finalement comme juste la volonté des autres.* » (A1)

Dans la séance 6, après un certain nombre d'échanges, Adam remarque que les étudiants ont du mal à aller plus loin avec la question de départ : « *Leaders, are they important?* ». « *[ÉTU.] I don't know! (Rires.) [ENS.] Examples, I mean. An example. [ÉTU.] I don't know...* ([ENS.] s'éloigne et revient.) Puis, il pose la question différemment. « *Is there any leader that you admire that inspires you?* » (O2) et il précise.

[ENS.] « En réalité, je voulais commencer avec cette question (la seconde). Et puis, au dernier moment, j'ai changé d'avis... Je leur ai posé une question plus générale. [...] Donc là, on est plus dans le vague on va dire hein? [...] Parce que la question est beaucoup plus précise: « Est-ce qu'il y a quelqu'un que vous considérez comme quelqu'un qui vous a inspiré, qui est un grand leader? » C'est

une question vraiment précise. Donc, ça pose chacun à regarder vraiment dans son expérience, etc. » (A2)

Selon sa lecture du *setting* à ce stade-ci, les étudiants ont du mal à répondre parce que « on est plus dans le vague ». La question est abstraite. Il reformule la question pour faire en sorte que chaque étudiant soit en mesure de contribuer, non pas en débutant par une abstraction, mais en puisant dans son expérience personnelle « ça pose chacun à regarder vraiment dans son expérience ». Ceci permettra éventuellement à Adam de revenir vers l'abstraction de certains principes généraux.

Pour aider la discussion à évoluer, Adam souhaite inciter les étudiants à être clairs. Il le fait en posant certaines questions, d'abord en demandant aux étudiants de préciser le sens des mots qu'ils emploient. Par exemple, il se sert des mots de l'étudiant pour le contraindre à en préciser le sens: « *Destiny by the way, you... you mean?* » ou encore « *Inspire. What does that mean, inspire?* ». Puis, une autre façon de faire est de demander aux étudiants de creuser leur idée. « *[ÉTU.] I think they (leaders) have a role... [ENS.] They have a role. Ok. What's your assessment of that role. How do you see it?* » ou encore « *[ENS.] Steve Jobs. Ok. Why?* » Adam construit ces questions sur le vif pour infléchir le cours de l'action et modifier son *setting* pour que la discussion évolue dans la direction souhaitée.

Au terme de la discussion de la séance 3, Adam fait un constat associé au questionnement de départ. « *[L]a discussion amène à clarifier un concept [...] qu'on n'a pas envie de discuter en réalité. [...] Mais, après la discussion, on s'aperçoit que finalement on a bien clarifié ça.* » (A1)

Soulever un questionnement qui n'existe pas chez les étudiants et dont ils n'ont pas

spontanément envie de discuter vise à leur donner « le goût » d'en apprendre davantage, à engager les étudiants. Le principe selon lequel, « Tout apprentissage est auto-apprentissage, c'est-à-dire qu'on apprend seulement quand on veut. » est agissant ici. Ainsi, questionner les étudiants est un moyen d'amorcer la discussion, d'engager les étudiants dans la définition d'un concept qu'ils n'ont pas nécessairement envie de discuter, de façon inductive. Puis, l'objet de la discussion provoque des émotions chez les étudiants, ce qui maintient leur engagement et permet l'approfondissement de leur réflexion.

Ces questions qui permettent à Adam d'amorcer la discussion sont préparées à l'avance et parfois, elles apparaissent également dans le plan de cours (dans le cas de la séance 3).

Puisque les étudiants sont en train de définir et de clarifier un concept, Adam vérifie l'état du *setting*, soit l'évolution de la réflexion des étudiants, en posant une question réursive, c'est-à-dire une même question qu'il posera plusieurs fois dans les mêmes termes afin de vérifier l'évolution des étudiants. Dans la séance 3, sa question réursive est « *The world is the result of destiny or free will?* » et dans la séance 6, « *Leaders, what is their role?* ». Il mobilise ce moyen après avoir raconté une histoire, dans la séance 3, ou après avoir visionné un film, dans la séance 6. Voici comment cela se produit dans l'action.

[ENS.] *So I am asking you the question again. The world is the result of destiny or free will? (Silence 10 sec.) [ÉTU.] A bit of both. (Rires.) It is still a bit of both.*
 [ENS.] *It's ok, so, and (fait signe avec la main d'élaborer)... yes? [ÉTU.] Well Yamaha decided to develop something new and they started a new market [...].*
 [ENS.] *That's interesting. If you were in the tuning business, probably you would*

say destiny... And you're saying but in the piano business, probably, Yamaha, you could say, "It's free will." (O1)

On remarque dans l'échange que l'étudiant confirme sa position antérieure. « *It is still a bit of both.* » Les réponses des étudiants à ces questions récursives sont des ressources importantes qui informent Adam sur l'état de son *setting*. Cela est d'autant plus vrai pour certains étudiants qu'Adam sollicite directement sans qu'ils n'aient demandé la parole.

Tolérer les silences. Une fois la première question posée, il y a un long silence. Il y en aura plusieurs autres qui durent de 5 à 15 secondes pendant la discussion. Dans l'autoconfrontation de la séance 6, Adam le remarque et arrête la vidéo pour commenter.

[ENS.] Bon, bon... Il y a des moments de silence. Bon, quand on est plus jeune dans le métier, on a peur des moments de silence. Mais moi, maintenant, je suis tout à fait confortable. C'est parce que je sais que les gens sont en train de chercher. Donc, il faut leur laisser un peu de temps et dans ce cas-là, moi je laisse faire. J'attends. C'est pour ça qu'il y avait des moments de silence où je n'intervenais pas, je les laissais faire. (A2)

Trace d'un dilemme tranché: Tolérer ou combler les silences?

Adam a déjà été inconfortable avec les moments de silence. Cela nous indique que l'on peut faire l'hypothèse qu'il a déjà vécu ce type de dilemme. Après avoir vécu cette situation

pendant plusieurs années, Adam a constaté que les silences signifient parfois que les étudiants ont besoin de temps pour réfléchir. Le fait de laisser ce temps aux étudiants permet d'approfondir leur réflexion et de faire évoluer la discussion. Il ne ressent plus cette même tension dans les moments de silence.

Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique, enlever sa veste). Pendant les premiers moments de la discussion, Adam s'approche de très près des étudiants qui parlent.

[ENS.] (Reformule.) « Ok, so there are things that [...] we don't have any control over them, but still, when they happen, I am the one acting, taking decisions, making judgments, etc. Ok. Destiny or free will? [ÉTU.] I think it's mostly free will (Adam s'approche de cet étudiant, photo 23) because even though it's under somebody else's control, you just, you have to make sure you're not seeing it only from your own perspective. » (O1)

[ENS.] « Bien entendu je me rapproche beaucoup des étudiants (photo 27). Au début. Pas toujours, parce qu'après je m'éloigne un peu. Mais au début, j'essaie de faire en sorte que c'est une discussion. C'est-à-dire je suis proche, moi je parle avec toi, puis je me tourne vers l'autre (photos 28 et 29) [...] donc c'est pour ça que là, [...] je rentre à l'intérieur du groupe. [CH.] Donc votre intention c'est vraiment de sécuriser l'étudiant de vous rapprocher de lui? [ENS.] Oui c'est de détendre la discussion. » (A1)



Figure 40. Adam recherche et joue avec la proximité physique

Ainsi, en début de discussion, Adam reproduit la proximité d'une discussion commune afin de « détendre » la discussion, c'est-à-dire de rassurer les étudiants. Plus tard dans la discussion, il constate que les étudiants sont rassurés. Il le voit à la prise de risque chez certains d'entre eux. « [...] *[J]e la voyais se lancer dans des choses pas évidentes là, elle avait commencé avec Oussama Ben Laden et Hitler. Bon là on s'est mis à parler de la reine d'Angleterre donc je me disais là ça marche. Ils sont en train de se libérer.* » (A2)

Adam se rapproche des étudiants à d'autres fins. Par exemple, lorsque les étudiants qui ont un accent prononcé prennent la parole, Adam s'approche. « [...] *[P]arce que parfois je ne comprends pas très bien ce qu'ils veulent dire donc, je n'hésite pas, je leur dis répétez-le, allons-y là.* » (A1) Adam s'assure de bien comprendre ce qu'ils disent. Il reformule ensuite pour le reste du groupe.

À d'autres moments, Adam s'approche, mais doit savoir quand s'éloigner. Dans la seconde séance, l'un des étudiants parle d'un leader inspirant : son père.

[ENS.] (*S'avance vers l'étudiant.*) « Sure! (*Fais signe de la tête d'approbation et de continuer.*) But, tell us why. [ÉTU.] Because he is my dad I guess. (*Rires.*) [ENS.] Probably there are some more reasons, I guess. [ÉTU.] I guess that often parents are models to their children? [ENS.] Definitely. By the way, they are always your models. Ok? [...] (*Tend ses mains vers l'étudiant pour l'inviter à s'exprimer.*) [ÉTU.] The... My dad... (*Silence.*) [ENS.] The reason he is hesitating is because we're getting close to the secret garden. (*Rires dans la classe.*) [ENS.] So (*s'adresse à la classe*)... he knows, but he... (*S'adresse à l'étudiant.*) you're not obliged to tell it. » (O2)

[ENS.] « ... À mon avis, le premier exercice c'est de créer un espace où les gens se sentent en sécurité. [...] Et pour ça, il faut d'une certaine manière reconnaître un certain nombre de choses, être explicite à propos de ça. [...] [L]a discussion, c'est un grand risque, les gens perdent la face. Vous savez que perdre la face, c'est l'une des choses les plus importantes pour les gens, d'accord? Surtout, ce n'est pas de perdre la face devant une personne, c'est perdre la face devant beaucoup de g[ENS.] [...] » (A2)

Avec cet étudiant, Adam s'est d'abord rapproché afin qu'il se sente en sécurité, rassuré. Puis, il a proposé à l'étudiant des façons d'identifier ce qu'il souhaitait dire au sujet de son père : « He encourages you? When you hesitate? For example? Pushing you? » L'étudiant n'arrive toujours pas à exprimer sa pensée. Selon la lecture du *setting* d'Adam à ce moment-là, l'étudiant en a assez. Adam choisit alors de s'éloigner.

[ENS.] « *Because, you know, dads are all kinds, some are controlling, more permissive and so on and so forth. [...]. ([ENS.] s'éloigne de l'étudiant qui vient de parler de son père et va à l'autre opposé.) All types seem to be inspiring, Sophie.* » (Adam s'adresse à cette étudiante qui n'a pas demandé la parole, et la pointe. Puis, il revient au centre de la classe.) (O2)

[CH.] « *Vous revenez à Sophie... [ENS.] [...] [L]à, je voulais le laisser tranquille lui. [...] J'ai utilisé Sophie uniquement pour m'éloigner. (Rires.) Pour que ce ne soit pas trop dur pour lui. (Rires.)* » (A2)

Adam précise que l'éloignement est souvent temporaire.

[ENS.] « [...] [S]i le prof prend quelqu'un puis le secoue, ben on a enlevé la sécurité. Donc ça veut dire que la fois d'après, il (l'étudiant) ne va pas revenir. Tandis que quand on voit qu'il est hésitant et qu'on passe à d'autres choses, d'une certaine manière, on le laisse progresser, quitte à revenir d'ailleurs, je suis revenu je pense un peu plus tard vers lui et lui aussi. » (A2)

Dans le contexte de la discussion, Adam se sert de la proximité physique comme moyen pour rassurer les étudiants. Une fois ceci établi, il mobilise des moyens pour encourager les étudiants à parler, en les questionnant « *Tell us why?* » ou « *Probably there are some more reasons, I guess.* » Jusqu'à ce qu'il perçoive que, dans l'état du *setting*, le sentiment de sécurité de l'étudiant est en jeu « on voit qu'il est hésitant ». À ce moment, Adam s'éloigne physiquement et également symboliquement en dirigeant le questionnement vers une autre

personne « *Sophie* » ou vers toute la classe « *By the way (nomme l'étudiante) let's question... I want to ask all of you. (Balaye du regard tous les étudiants.) Is there any leader that you admire, that inspires you?* » Il n'insiste pas davantage. Adam se permet d'augmenter la pression sur un étudiant seulement lorsqu'il est certain qu'il sait. Adam est certain qu'un étudiant sait lorsqu'il l'a lu dans les écrits de l'étudiant. À ce moment, « *je les pousse parce que je sais qu'ils savent.* » (A2)

Enfin, la prise de distance est aussi un moyen qu'Adam mobilise pour gérer les émotions de la classe. Lors de la séance 6, lorsqu'il est question de leaders inspirants, une étudiante parle de leaders négatifs, mais qui sont inspirants pour certaines personnes.

[ÉTU.] (Elle parle d'Hitler et d'Oussama Ben Laden.) In a sense, they are still very good leaders. What they choose to do with their leadership... [ENS.] It's amazing; it's amazing, isn't it? It's perhaps more difficult to get people to do the wrong things. We'll come back to that. Because, maybe it's not simply individual. It's maybe social. That means "group effects" rather than simply individual. But, you're right. (O2)

[ENS.] « [...] D'abord, quand même, parler d'Hitler ou d'Oussama (rires) c'est quelque chose dans une salle de classe, on ne sait même pas comment les gens vont réagir à ce genre de choses, mais elle avait raison [...]. Si on avait été dans un cours de leadership, ç'aurait été super. Mais disons, là, [...], il fallait surtout sortir la classe (de cette situation), parce que je suis sûr que toute la classe était inconfortable avec ça. (Rires.) Je l'ai sortie du champ... J'ai dit: « On reviendra à

ça.» [CH.] *Non seulement, mais vous avez donné quelques clés, là. Pour qu'elle puisse évoluer, là.* [ENS.] *Oui, oui, non, non, mais bien sûr! Il faut bien la traiter, c'est très important.* » (A2)

Dans ce cas-ci, Adam choisit de s'éloigner de l'étudiante et de suspendre la discussion avec elle dans le but d'éviter à la classe d'aborder un sujet inconfortable. Adam s'assure toutefois que la contribution de l'étudiante est tout de même valorisée. « *It's amazing; it's amazing, isn't it? [...]* » et « *but you're right.* » En effet, selon lui, « [i]l faut bien la traiter, c'est très important. »

Enlever sa veste. Une autre façon pour Adam de communiquer non verbalement est le fait d'enlever sa veste. Après avoir posé la première question, Adam se voit retirer sa veste pendant l'autoconfrontation. Il souligne alors qu'il s'agit d'un moyen subtil qu'il emploie pour suggérer aux étudiants que la discussion demande de l'énergie et qu'il souhaite les engager dans la discussion. Il enlève sa veste également à l'amorce de la seconde séance de discussion observée.

« *In your opinion. The world is the result of destiny or free will? (Il enlève sa veste)* [ÉTU.] *Free will.* » [ENS.] *(Silence de 10 secondes. Marche pour aller accrocher son veston au mur).* (O1)

J'enlevais ma veste. C'est un symbole en fait la veste, je n'enlève pas ma veste seulement parce qu'il fait chaud (rires), je l'enlève aussi pour donner le sentiment

que on est en train d'aborder quelque chose d'important et qui demande de l'énergie, je l'ai appris ça. [...]. (A1)

Enlever la veste est donc un geste symbolique que pose Adam pour infléchir son *setting* et inviter les étudiants à s'engager dans cette discussion.

Contribuer. Adam accorde une importance particulière à sa contribution avec les individus dans le groupe. Il a le souci de reproduire les mécanismes authentiques de la discussion pour que les étudiants oublient qu'il s'agit d'une discussion circonscrite par des visées de formation. Cette recherche de la proximité physique avec les étudiants permet à Adam d'ajouter sa contribution à la discussion.

[ÉTU.] « Can we go not in a traditional sense... they don't do good things for the leadership, but they are good leaders. [...]. [ENS.] We can inspire people to do things that are not necessarily good. [ÉTU.] In a sense, they are still very good leaders. What they choose to do with their leadership... [ENS.] It's amazing, it's amazing, isn't it? It's perhaps more difficult to get people to do the wrong things. » (O2)

En observant cet échange⁵⁴, Adam le commente au regard de la contribution.

⁵⁴ L'entretien a dû se poursuivre dans une autre pièce, alors nous repartons la vidéo, mais regardons un extrait déjà abordé. Il arrête la vidéo pour en dire autre chose.

[ENS.] « [...] [Q]uand on veut une discussion, il faut que ce soit une discussion. C'est-à-dire que le professeur n'est pas seulement celui qui donne la parole, il faut qu'il interagisse, à mon avis. [...] Parce que si on n'intervient pas de manière sincère en disant oui, non, en faisant référence à ses propres schèmes par exemple: "Ah oui, je connais un leader justement qui est comme ça, moi..." Des choses comme ça, on n'encourage pas l'authenticité. On encourage le comportement scolaire, mais on n'encourage pas l'authenticité. » (A2)

Dans cet ordre d'idées, Adam contribue à la discussion comme il le ferait d'ordinaire, dans un contexte qui n'est pas scolaire, pour entretenir des rapports sincères et authentiques. Entretenir des rapports avec les étudiants qui sont authentiques lui permet d'atteindre d'autres fins, soit de provoquer chez les étudiants des contributions authentiques. Il a certains repères pour confirmer qu'il y arrive. « *[I]ls ont donné leur sentiment très vite, mais il y a beaucoup de classes où quand on démarre, bon ben ils... comment dire ça... ils théorisent les choses. Donc, ils vont chercher ce que disent les livres à propos du destin [...].* » (A1) Lorsqu'il constate, dans son *setting*, que les étudiants « donnent leur sentiment » sans théoriser, il sait qu'il a accès à des contributions authentiques.

Observer. En relation avec les moyens précédents, soit de rechercher et de jouer avec la proximité physique et interagir, un autre moyen qu'Adam mobilise au même moment que les précédents est l'observation. Il ne s'agit pas simplement de s'approcher et de diriger le regard, mais de chercher des indices sur l'état des étudiants, sur l'état du *setting* à ce moment-là. Dans la première autoconfrontation, lorsqu'il est question de la recherche de la proximité physique,

Adam aborde l'importance de bien observer l'expression non verbale des étudiants, surtout lors de la première discussion où des émotions fortes sont en jeu chez ces étudiants.

[ENS.] [...] [M]oi, je suis attentif à ces émotions. Je les vois... certains d'ailleurs ne parlent pas. [...] Ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas d'idées, mais parce qu'ils sont saisis par les émotions, par leur propres émotions [...]. [V]ous savez que les étudiants ne communiquent pas seulement par la parole parce que (rires) même si c'est une séance de discussion, beaucoup d'étudiants communiquent juste par le visage. Et moi je communique beaucoup avec eux comme ça, faque... je les regarde, je les approuve, je... [...] Parfois ils ne me demandent pas la parole, [...] je les vois tellement animés que je leur donne la parole. (A1)

Cette façon de porter une très grande attention à l'état du *setting*, à l'état des étudiants dans le contexte, est un élément qu'Adam avait abordé dans l'entretien *ante* en parlant du processus de discussion. « *[C]'est une attention de tous les instants, de tous les instants. Un prof par la discussion, c'est quelqu'un qui n'est pas centré sur lui-même, il est centré sur la classe donc une attention considérable à tout ce qui se passe.* » (EA)

Outre l'expression non verbale des étudiants, Adam porte aussi une attention à ce que les étudiants disent au sujet d'eux-mêmes, entre les lignes. Pendant qu'une étudiante parle de la Reine Élisabeth et de la façon dont cette femme a mis de côté ses intérêts personnels au profit de la couronne, Adam remarque.

[ENS.] « [...] [F]inalement... je trouve que des discussions comme ça, c'est plus ce que disent les étudiants qui est intéressant que le reste. [...] Elle, ce qu'elle veut dire, c'est que: "Moi, j'aime ça. Pour moi le leader de qualité c'est ça, quelqu'un qui est dédié à cette chose qui est public, le commun, etc." » (A1)

Adam porte une attention particulière aux paroles des étudiants. Ce que les étudiants disent, n'est pas que conceptuel selon lui, mais permet de mieux les connaître, donne accès à ce qu'ils considèrent important et à leurs émotions. Dans sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement, il avait déjà souligné que pour mener le processus de discussion, le professeur doit connaître les étudiants davantage que dans un contexte traditionnel. *« C'est [...] beaucoup d'émotion de part et d'autre, [...] et quand ils s'en vont, je suis triste parce que j'ai appris à les connaître, finalement, avoir de l'affection pour eux » (EA).*

Reformuler, synthétiser, réinterpréter. En cours de discussion, Adam utilise beaucoup ce moyen pour faire évoluer la discussion. Voici comment cela se produit dans l'action.

[ENS. S'adresse au reste du groupe.] « So, Luke, thinks that it is mostly free will. Is that what you said? [ÉTU.] Yeah. [ENS.] Say that again, why? [ÉTU.] Because, if we are saying that it is out of our control, well, it may be true it is out of your own control, but it is somebody else's [...] own free will that made that situation arrive. [...]. [ENS.] Yeah. [...]. (Se dirige vers le premier étudiant qui a pris la parole.) He is saying that what's not in our control is perhaps, do I understand that right? Is perhaps is someone else's control. Ok. (Regarde le reste du groupe.) It's interesting. » (O1)

[ENS.] Avant qu'il parle, il y avait une définition que je reprends que donnait Luke, mais il la donnait pas clairement donc c'est pour ça que je l'ai redite différemment en essayant de dire bon je voulais pas donner de définition, mais je voulais simplement clarifier ce qu'il avait dit pour le reprendre plus tard. (A1)

La contribution de Luke, l'étudiant, contribue à structurer l'activité d'Adam qui juge opportun de reformuler la contribution de Luke en s'adressant au reste de la classe et en la synthétisant. « *He is saying that what's not in our control is perhaps [...] someone else's own free will* ». La finalité qu'il poursuit à ce stade-ci vise à clarifier la contribution de l'étudiant. « *Il y avait une définition que je reprends que donnait Luke, mais il la donnait pas clairement donc c'est pour ça que je l'ai redite différemment* ». Cette reformulation devient une nouvelle proposition qu'Adam soumet au groupe. La formulation succincte qu'Adam propose au groupe devient une ressource structurante qu'Adam pourra « reprendre plus tard », telle quelle, comme moyen pour polariser les étudiants.

Très souvent, Adam utilise ce moyen, c'est-à-dire reformuler, synthétiser et réinterpréter avec pour finalité de valoriser la contribution de l'étudiant(e). Lorsqu'il reconnaît plus difficilement l'intérêt d'une contribution à première écoute, il s'attribue la responsabilité de déceler ce qui la valorisera. « *Je pense que ça dépend beaucoup de moi pour qu'elles aient de la valeur ou pas.* » (A1) Puis, il précise. « *[J]'ai quand même une longueur d'avance sur eux donc, il y a des gens qui disent quelque chose, ils en voient pas toute l'importance. [...]. [Q]uand je reprends, c'est surtout révéler la valeur de ça, encourager.* » (A1) Voici comment il s'y prend dans l'action, avec un étudiant.

[ÉTU.] « More like an example perhaps. Destiny I mean can we prevent an earthquake? Not really, it's out of our control. [ENS.] So there are events that are not within our control. Is that what you're saying? (L'étudiant hoche de la tête.) So that's destiny. Ok. There are... I mean natural events I mean, like the one you're mentioning, earthquake... [...] what... we try to predict them, right? [ÉTU.] You can predict them, but you can't prevent them from happening. » (O1)

[ENS.] [...] J'essaie de comprendre ce que dit la personne pour mieux le valoriser. Donc, parfois je traîne un peu à cause de ça. [CH.] Qu'est-ce que vous voulez dire, "vous traînez un peu?" [ENS.] Littéralement, je réfléchis à voix haute avec la classe [...], j'interagis avec elle en disant: « c'est ça que tu veux dire? » [CH.] Quand vous ajoutez que "earthquake, on essaie de les voir venir, on sait maintenant quand un ... " vous ajoutez ce petit élément-là ... [ENS.] Je ne veux pas trop influencer [...] moi, j'ai des idées beaucoup plus structurées que la classe. [...] [J]e sais que si je vais trop fort, je vais les empêcher de parler, donc chaque fois [...], j'essaie de le dire de manière à [...] juste donner un élément supplémentaire. Par exemple, il dit "earthquake"... Il a raison. "Earthquake", on ne peut pas. Oui, on peut les prévoir, on essaie en tout cas. Je ne lui dis pas "c'est du volontarisme" [...] » (A1)

Dans ce cas-ci, l'exemple proposé par l'étudiant informe Adam sur l'état du *setting*, soit l'évolution de la réflexion à ce stade-ci de la discussion. Adam constate et reformule d'abord la proposition de l'étudiant dans le but de la valoriser. Adam a « des idées beaucoup plus

structurées que la classe », alors il a une cible en tête qui contribue à structurer la seconde reformulation qui propose un léger ajout à la réflexion de l'étudiant et lui propose « *we try to predict them, right?* ». Par cette dernière, il tente d'infléchir la réflexion du groupe pour amener les étudiants à se diriger du côté du volontarisme, mais sans les brusquer.

Vérifier la justesse de la reformulation. Lorsqu'Adam reformule la contribution d'un étudiant, la plupart du temps, il vérifie l'exactitude de sa reformulation aux yeux de l'étudiant. « *Am I saying things that you said or no?* » (O2) Voici ce qui structure son activité.

[ENS.] [...] [P]arfois on répète quelque chose. Mais l'étudiant, très souvent n'ose pas dire: « Non, c'est pas ça que je voulais dire. » Donc, c'est comme si on lui imposait au fond une opinion et donc là, comme j'étais pas très sûr de ce qu'il voulait dire... Donc, je voulais m'assurer que je n'étais pas en train d'exagérer là, donc d'aller plus loin que ce qu'il voulait dire, mais bon il a accepté donc... (A2)

Il s'assure que sa reformulation respecte la pensée de l'étudiant.

Solliciter et soutenir des contributions contradictoires. Deux façons de faire ont été observées. Une première où il saisit les contradictions entre les propositions des étudiants. « *[ENS.] Ok. (Pointe les deux étudiants) You realize that you don't have the same definition of destiny, right? [ÉTU.] Yeah. [ENS.] (Pointe le premier étudiant) in your case: higher force; (pointe le second étudiant) in your case: someone else's (free will).* » (O1) Dans l'autoconfrontation, il précise. « *Donc, [...] quand on a les contrastes, on peut les exploiter. Le*

problème, c'est que parfois ils ne sortent pas, les contrastes. Donc, les gens sont plus prudents, etc. Là ils étaient pas prudents! Ils exprimaient ça! » (A1)

Dans la séance 6, Adam utilise la polarisation pour faire évoluer la discussion, mais d'une façon différente. Cette fois-ci, il interpelle un étudiant qui n'a pas demandé la parole. « *[ENS.] He was saying earlier (pointe l'étudiant qui avait proposé cette idée), a leader should set directions [...] (Interpelle un autre étudiant.) What do you think of the Queen of England... Does she set directions » (O2)* Puis, au cours de l'autoconfrontation il précise comment il saisit les occasions de le faire.

[ENS.] « C'est par exemple, quelqu'un dit quelque chose et [...] on s'adresse à quelqu'un d'autre : « Qu'est-ce que tu en penses toi? Est-ce qu'il a raison? » Ou: « Ton expérience est la même? » Donc, il y a plein de possibilités pour susciter le débat. [...] L'essentiel, à mon avis, l'essentiel, c'est de ne pas le faire de manière brutale, c'est juste ça. » (A2)

Cela signifie que lorsque la polarisation n'émerge pas naturellement des contributions des étudiants, Adam infléchit son *setting* pour la provoquer. Pour être en mesure de provoquer une polarisation, il prépare son *setting* dès les premiers moments où il reformule, synthétise et réinterprète les propos des premiers étudiants qui prennent la parole. Adam l'avait annoncé dans la section précédente réservée à la reformulation « je voulais simplement clarifier ce qu'il avait dit pour le reprendre plus tard. » Lorsqu'il reformule et synthétise les propos des étudiants, les reformulations deviennent des ressources qui peuvent être convoquées ultérieurement comme moyen pour structurer la discussion comme c'est le cas dans l'échange précédent. La finalité

poursuivie par Adam est, dans ce cas-ci, d'approfondir la réflexion des étudiants au sujet du rôle d'un leader, mais aussi d'engager toute la classe dans la réflexion « *[Ç]a stimule la discussion, pas seulement entre eux, en réalité tous les autres veulent participer à cette discussion-là.* » (A2).

Raconter une histoire. Pendant la discussion, certains signaux dans le *setting* laissent entrevoir que les étudiants ont épuisé le sujet. « *Any other ideas?* (Silence) » (O1). C'est souvent dans ces moments qu'Adam raconte une histoire ou propose un film. Voici comment cela se déroule dans l'action. « [ENS.] Ok. *Any other ideas?* (silence) [...] [ENS.] *Ok, I am going to tell you a story. The story is the story of Yamaha. [...] And in particular, Yamaha, they do pianos. They have not been in the piano business from the very beginning...* » Adam décrit ensuite comment Yamaha, au lieu d'abandonner le marché du piano lorsqu'il s'est mis à décliner a plutôt demandé aux gens s'ils aimaient le piano et dans la positive, pourquoi ils ne jouaient pas du piano. La compagnie a pu apprendre que c'était parce que jouer du piano est difficile. La compagnie a donc produit une boîte électronique comprenant plusieurs pièces qui activent le piano sans pianiste. Cette boîte peut enregistrer des pièces musicales que le piano domestique pourra ensuite reproduire à la maison. Le marché du piano s'est remis à monter en flèche. Au terme de cette histoire, il demande à nouveau. « [...]. *So I am asking you the question again. The world is the result of destiny or free will?* »

Raconter une histoire « *met de la chair sur un sujet qui est un sujet très [...] profond. [...] [J]'enlève l'aspect très philosophique en allant vers les affaires, quand je raconte l'histoire.* » (A1) L'histoire contraint les étudiants à sortir de l'abstraction et à effectuer une réflexion sur la

base d'un cas d'affaires concret. Puis, l'histoire concourt à polariser les étudiants. Par exemple, les étudiants savent que la réduction des coûts est le premier réflexe d'une compagnie qui constate que son marché décline. L'histoire de Yamaha illustre que la compagnie a eu du succès en faisant exactement le contraire. Il est important de souligner qu'Adam est dans une démarche inductive, c'est-à-dire que les étudiants n'ont pas pris connaissance d'une définition au préalable, mais ils sont en train de la construire. Dans cette optique, raconter une histoire est un moyen qu'Adam mobilise lorsque l'état du *setting* indique, notamment par leur silence, que les étudiants ont épuisé les possibilités de leur réflexion spontanée et qu'ils ont besoin d'une ressource pour faire évoluer cette première réflexion. L'histoire et l'usage du film ont un impact crucial sur la dialectique de la discussion. En effet, ils arrivent à un moment où les étudiants semblent avoir non seulement épuisé le sujet, mais être dans un certain consensus sur la question débattue. L'histoire propose un point de vue qui, souvent, ne va pas dans le même sens que le consensus ambiant. Puis, l'histoire a également une autre fonction dans l'activité d'Adam. Pendant l'autoconfrontation, lorsque ce moment arrive, Adam commente.

[ENS.] « Dans l'enseignement, on se pose toujours la question de la liberté et du contrôle. Toujours. Combien je laisse de liberté aux étudiants? Combien de contrôle je prends? [...] Dans le cas de la volonté-destin, on a aussi un peu cette dichotomie: Combien de liberté? Combien de destin [...]. Les histoires sont destinées à réduire un peu le destin, le destin est très inquiétant. (Rires) [...] Je reprends un peu le contrôle, pour réduire la trop grande liberté, peut-être problématique. » (A1)

D'une certaine façon, raconter une histoire ou projeter un film est un moyen qui a pour finalité d'infléchir davantage le *setting*, « reprendre un peu de contrôle » sur la réflexion des étudiants dans ce cas-ci, pour réduire la tension, ramener leur attention sur la réalité concrète d'un cas dans le domaine des affaires et faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée. Dans cet extrait, Adam identifie un dilemme qui est pour lui tranché, mais qui se pointe constamment dans son activité, qu'il nomme lui-même une « dichotomie » : « Combien je laisse de liberté aux étudiants? Combien de contrôle je prends? »

Trace d'un dilemme tranché : Laisser de la liberté aux étudiants ou contrôler?

Solliciter des étudiants en particulier. En complément avec le moyen précédent, Adam a parfois besoin de solliciter des étudiants en particulier pour bien vérifier l'évolution de son *setting* et plus particulièrement, l'évolution de la réflexion des étudiants.

[ÉTU.] Yamaha, they changed the destiny. Like the market was destined to decline and they changed it. [ENS.] They changed it. [ÉTU.] So, I'm going to go with free will. [ENS.] In this particular case, when you look at Yamaha, there is no question that it's an expression, in a sense, of free will. (Pointe le premier étudiant polarisé précédemment, à sa gauche.) [ÉTU.] I still think it's free will. [ENS.] So you haven't changed opinion. [ÉTU.] No. [ENS.] Ok, still free will. (Pointe le second étudiant qui disait destiny, au début) How about you? (O1)

[ENS.] Encore une fois, lui et Luke deviennent les points de repère. Donc, quand la discussion, par exemple, décline un peu ou quand elle va dans des directions qui sont un peu... comment dire ça... un peu plus nouvelles, qu'on veut donner du sens à ça, donc je reviens souvent à eux. Et généralement, les gens qui servent de point d'ancrage souvent sont bons, suffisamment bons pour élaborer sur ce qu'ils ont dit. (A1)

Adam indique que quand il constate, dans l'état de son *setting*, que les étudiants se désengagent, que la discussion va dans de nouvelles directions, il mobilise des étudiants en particulier qui deviennent un moyen lui permettant d'atteindre ses finalités.

Synthétiser un segment ou la séance. Lorsqu'Adam estime que les étudiants ont cerné le concept et qu'il est sur le point de changer de séquence, c'est-à-dire avant de proposer une autre question ou de raconter une histoire, parfois, Adam synthétise les propos tenus par les étudiants jusqu'à maintenant. L'extrait qui suit conclut l'échange au sujet de « *destiny-free will* » et précède le passage à une autre question : « *So strategy is something very common. And I am sure you know. So what is it?* »

[ENS.] « There are widows that open and close and when they open, [...] [i]f you are ready to cease to other's freewill, this is an opportunity, you will be able to grow. [...] We could think that everything is free will. There are some free will that we control, and there is freewill that we don't control. There is free will that we understand, and there is freewill that we don't understand. [...] So that's the idea and so, so it is constructive to think of it as being someone else's freewill.

Cause if you can identify it, then maybe you can work on it. It can be your employees, it can be your boss, it can be whatever but you can eventually try it. Ok so that was just to wake us up! » (Il lance ensuite une nouvelle discussion au sujet de la stratégie). (O1)

La synthèse a pour finalité de faire le point sur le consensus établi jusqu'à maintenant afin que cette synthèse devienne une ressource structurante pour la suite de la séance et que la suite de la discussion évolue dans la direction souhaitée. Il n'y a pas eu d'autoconfrontation au sujet de ce segment.

Tableau 32. Adam- Les moyens mobilisés dans la discussion en grand groupe et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner / poser une question réursive	<ul style="list-style-type: none"> Définir un concept de façon inductive Provoquer des émotions Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas Approfondir la réflexion des étudiants Inciter les étudiants à être clairs Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée Vérifier l'évolution de la réflexion des étudiants au sujet d'un concept
2. Tolérer les silences	<ul style="list-style-type: none"> Laisser le temps aux étudiants de réfléchir Approfondir la réflexion des étudiants
3. Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique, enlever sa veste)	<ul style="list-style-type: none"> Établir un climat positif et sécuritaire Comprendre la contribution de l'étudiant(e) Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas Ne pas heurter l'étudiant(e) Gérer les émotions des étudiants
4. Contribuer à la discussion	<ul style="list-style-type: none"> Obtenir des contributions authentiques de la part des étudiants
5. Observer les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Rectifier son moyen (aider l'étudiant à parler ou rediriger le questionnement et s'éloigner) Saisir des indices concernant le sentiment de sécurité des étudiants Accorder la parole à certains étudiants qui ne l'ont pas demandée Connaître les étudiants
6. Reformuler, synthétiser, réinterpréter	<ul style="list-style-type: none"> Inciter les étudiants à être clairs Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée Provoquer des émotions ou surprendre les étudiants sans les brusquer Polariser les étudiants Valoriser la contribution de l'étudiant(e) Encourager les étudiants à s'ouvrir devant le groupe Établir un climat positif et sécuritaire
7. Vérifier la justesse de sa reformulation	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre la contribution de l'étudiant(e) Provoquer des émotions ou surprendre l'étudiant(e) sans le brusquer
8. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> Approfondir la réflexion des étudiants Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas Faire évoluer la discussion Préciser un concept
9. Utiliser la vidéo ou raconter une histoire	<ul style="list-style-type: none"> Provoquer des émotions ou surprendre les étudiants sans les brusquer Polariser les étudiants Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas Faire évoluer la réflexion des étudiants dans la direction souhaitée Établir un climat sécuritaire (Réduire la tension ressentie par les étudiants)
10. Solliciter des étudiants en particulier	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'évolution de la réflexion de certains étudiants en particulier Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée Approfondir la réflexion des étudiants
11. Synthétiser un segment ou la séance	<ul style="list-style-type: none"> Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée Faire le point

5.2.4 *La synthèse théorique*

Cette séquence a lieu dans les séances 3 et 6, mais elle prend davantage de temps dans la séance 3, soit 33 minutes au lieu de 6 minutes 30 secondes dans la séance 6. Elle n'a pas fait l'objet d'une autoconfrontation. Par exemple, dans la synthèse théorique de la séance 3. Adam y présente 4 règles générales qui pourront servir de ressource dans la simulation que les étudiants sont en train de vivre pendant la semaine. Pour chacun des quatre principes, il mobilise un moyen utilisé précédemment : il raconte une histoire en relation avec le monde des affaires. Cela a pour but de fournir aux étudiants des repères pour effectuer des choix dans le cadre de la simulation qu'ils sont en train de vivre. À la fin de la synthèse, il l'indique clairement aux étudiants « *You can use this (les principes) for your own thinking.* » La synthèse est appuyée par une ressource structurante de l'*arena* : le diaporama. Chaque règle est transcrite sur une diapositive.

5.2.5 *La fin de la séance*

La fin de la séance est un moment très bref au cours duquel Adam précise l'intérêt de la séance pour les étudiants et annonce ce qui est à venir.

You can use this for your own thinking. This is the basic model. What we are going to do in the next two days is simply go into more details here (pointe SW) and here (pointe OT) and here (pointe les valeurs des décideurs.) We are going to develop this as we go along. This afternoon, I'll be talking more about the environment. And then tomorrow (pointe l'étudiante qui a nommé ce point) we're

going to talk about competitive advantage and we're going to see and talk again about the Japanese. Ok so good luck. (O1)

Dans ce cas-ci, Adam avait promis à une étudiante que son point serait soulevé plus tard dans le cours. « *And then tomorrow* (pointe l'étudiante qui a nommé ce point) *we're going to talk about competitive advantage* ». Cette façon de mettre en relation le *setting* d'aujourd'hui avec la prochaine rencontre prépare la liaison entre le *setting* actuel et celui de la prochaine discussion.

5.3 Interprétation du cas d'Adam

Pour mieux comprendre comment les moyens d'Adam varient en fonction de son *setting* pendant la discussion, la séance a été décrite de façon chronologique et chacun des moyens décrits a été mis en relation avec ses finalités et l'état du *setting* au moment où il a été mobilisé dans la partie précédente. Pour conclure la première question qui vise à comprendre comment les fins et les moyens du professeur qui mène une discussion varient en fonction de son *setting*, les fins et les moyens d'Adam seront synthétisés dans deux tableaux. Puis, pour répondre à la seconde question de recherche visant à identifier les dilemmes auxquels les professeurs font face et les compromis qu'ils opèrent, les traces de dilemme d'Adam seront présentées. Enfin, la façon dont l'*arena* a effectivement infléchi l'activité d'Adam sera exposée.

5.3.1 Les moyens mobilisés par Adam pendant la discussion de cas et les fins poursuivies

Tout d'abord, le dispositif de recherche, par l'observation des discussions de cas en classe et par les autoconfrontations qui les accompagnent, mettent en lumière les moyens déployés par la personne-agissant et les fins poursuivies en fonction de l'état du *setting* à ce moment. Les

moyens mobilisés par Adam pendant la discussion de cas et les fins poursuivies ont été regroupés dans le tableau 33 qui suit.

Tableau 33. Adam- Les moyens mobilisés pendant la discussion du « cas » et leurs finalités

Moyens	Fins
1. Visiter tous les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et connaître les étudiants • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants
2. Questionner / poser une question récurrente	<ul style="list-style-type: none"> • Définir un concept de façon inductive • Provoquer des émotions • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Approfondir la réflexion des étudiants • Inciter les étudiants à être clairs • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Vérifier l'évolution de la réflexion des étudiants au sujet d'un concept
3. Tolérer les silences	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser le temps aux étudiants de réfléchir • Approfondir la réflexion des étudiants
4. Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique, enlever sa veste)	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un climat positif et sécuritaire • Comprendre la contribution de l'étudiant(e) • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Ne pas heurter l'étudiant(e) • Gérer les émotions des étudiants
5. Contribuer à la discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir des contributions authentiques de la part des étudiants
6. Observer les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Rectifier son moyen (aider l'étudiant à parler ou rediriger le questionnement et s'éloigner) • Saisir des indices concernant le sentiment de sécurité des étudiants • Accorder la parole à certains étudiants qui ne l'ont pas demandée • Connaître les étudiants
7. Reformuler, synthétiser, réinterpréter	<ul style="list-style-type: none"> • Inciter les étudiants à être clairs • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Provoquer des émotions ou surprendre l'étudiant(e) sans le brusquer • Polariser les étudiants • Valoriser la contribution de l'étudiant(e) • Encourager les étudiants à s'ouvrir devant le groupe • Établir un climat positif et sécuritaire
8. Vérifier la justesse de sa reformulation	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la contribution de l'étudiant(e) • Provoquer des émotions ou surprendre l'étudiant sans le brusquer
9. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la réflexion des étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Faire évoluer la discussion • Inciter les étudiants à être clairs
10. Utiliser la vidéo ou raconter une histoire	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer des émotions ou surprendre les étudiants sans les brusquer • Polariser les étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas • Faire évoluer la réflexion des étudiants dans la direction souhaitée • Établir un climat sécuritaire (Réduire la tension ressentie par les étudiants)
11. Solliciter des étudiants en particulier	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier l'évolution de la réflexion de certains étudiants en particulier • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Approfondir la réflexion des étudiants
12. Synthétiser un segment ou la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Faire le point

Dans le tableau précédent, on remarque que « Questionner / poser une question réursive » et « Reformuler, synthétiser, réinterpréter » sont les moyens qui atteignent davantage de finalités. Il s'agit de deux moyens qui sont importants dans l'activité d'Adam puisqu'ils permettent d'atteindre plusieurs cibles. En classant les moyens en ordre décroissant sur la base du nombre de finalités qu'ils permettent d'atteindre, voici ce que l'on peut observer.

1. Questionner / poser une question réursive (7)
2. Reformuler, synthétiser, réinterpréter (7)
3. Utiliser la vidéo ou raconter une histoire (5)
4. Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique, enlever sa veste) (5)
5. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires (4)
6. Observer les étudiants (4)
7. Solliciter des étudiants en particulier (3)
8. Visiter tous les étudiants (2)
9. Tolérer les silences (2)
10. Vérifier la justesse de sa reformulation (2)
11. Synthétiser un segment ou la séance (2)

Les moyens qui permettent à Adam de poursuivre le plus grand nombre de finalités sont : « Questionner / poser une question réursive », « Reformuler, synthétiser, réinterpréter », « Utiliser la vidéo ou raconter une histoire », « Communiquer non verbalement (rechercher et

jouer avec la proximité physique) », « Solliciter et soutenir des contributions contradictoires », « Observer » et « Solliciter des étudiants en particulier ».

Il est possible de constater qu'une partie importante des finalités poursuivies par Adam sont des nuances de diverses finalités reliées à l'attention et au respect qu'il porte aux émotions vécues par les étudiants, comme par exemple : 1) Rassurer les étudiants; 2) Ne pas heurter l'étudiant(e); 3) Provoquer des émotions ou surprendre les étudiants sans les brusquer; 4) Gérer les émotions des étudiants; 5) Saisir des indices concernant le sentiment de sécurité des étudiants 6) Connaître les étudiants; 7) Encourager les étudiants à s'ouvrir devant le groupe; 8) Comprendre la contribution de l'étudiant et 10) Établir un climat sécuritaire (Réduire la tension ressentie par les étudiants. Dans cet ordre d'idées, l'une des particularités de son activité est qu'il accorde une grande importance aux émotions des étudiants. Il est le seul à mobiliser consciemment le moyen d'action « observer les étudiants » afin de saisir des indices de l'état émotionnel de la classe. « *[M]oi, je suis attentif à ces émotions. [...] il y en a qui je les vois, je vois leur réflexion, je les encourage d'une certaine manière, parce que je les regarde, je les vois.* » (A1)

Le nombre de moyens et finalités différentes portées à la conscience d'Adam pendant son activité indique qu'il est en mesure de mobiliser plusieurs moyens différents pour infléchir son *setting*, mais également que chacune des finalités, dans sa nuance, témoigne de la diversité des formes que peuvent prendre son *setting*. Il est possible de croire que tout au long de sa carrière de professeur qui discute des cas, Adam a peaufiné les moyens qui infléchissent son *setting* dans

la direction souhaitée qui font maintenant partie des « vérités » qu'il s'est construites et qui guident son activité.

Tableau 34. Adam- Les fins poursuivies pendant la discussion du « cas » et les moyens qui leur sont associés

Fins	Moyens
1. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner / poser une question réursive • Reformuler, synthétiser, réinterpréter • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire • Synthétiser un segment ou la séance
2. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner / poser une question réursive • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Enlever sa veste • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire • Communiquer non verbalement (enlever sa veste)
3. Provoquer des émotions / surprendre les étudiants sans les brusquer	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner / poser une question réursive • Reformuler, synthétiser, réinterpréter • Vérifier la justesse de sa reformulation • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire
4. Établir un climat positif et sécuritaire	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement / proximité physique • Reformuler, synthétiser, réinterpréter • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire
5. Approfondir la réflexion des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner / poser une question réursive • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Tolérer les silences
6. Identifier et connaître les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Visiter tous les étudiants (avant le début de la séance) • Observer les étudiants
7. Inciter les étudiants à être clairs	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler, synthétiser, réinterpréter • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires
8. Polariser les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler, synthétiser, réinterpréter • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire
9. Comprendre la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique) • Vérifier la justesse de sa reformulation
10. Entamer (et préserver) la relation	<ul style="list-style-type: none"> • Visiter tous les étudiants (avant le début de la séance)
11. Définir un concept de façon inductive	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner / poser une question réursive
12. Vérifier l'évolution de la réflexion des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner / poser une question réursive
13. Laisser le temps aux étudiants de réfléchir	<ul style="list-style-type: none"> • Tolérer les silences
14. Ne pas heurter l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique)
15. Gérer les émotions des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer non verbalement / proximité physique
16. Encourager les étudiants à s'ouvrir au groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler, synthétiser et réinterpréter
17. Obtenir des contributions authentiques de la part des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer à la discussion
18. Observer le sentiment de sécurité des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les étudiants
19. Accorder la parole à certains étudiants qui ne l'ont pas demandée	<ul style="list-style-type: none"> • Observer
20. Valoriser la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler, synthétiser, réinterpréter
21. Transposer une réflexion abstraite vers un objet concret	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire
22. Faire le point	<ul style="list-style-type: none"> • Synthétiser un segment ou la séance

Le tableau précédent permet d'observer que les deux finalités qu'Adam poursuit avec davantage de moyens sont de « Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée » et « Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion ». Le classement des finalités en ordre décroissant en fonction du nombre de moyens mobilisés pour sa poursuite permet d'effectuer d'autres observations.

1. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée (5)
2. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas (5)
3. Provoquer des émotions / surprendre les étudiants sans les brusquer (4)
4. Établir un climat positif et sécuritaire (3)
5. Approfondir la réflexion des étudiants (3)
6. Identifier et connaître les étudiants (2)
7. Inciter les étudiants à être clairs (2)
8. Polariser les étudiants (2)
9. Comprendre la contribution de l'étudiant(e) (2)

On peut poser l'hypothèse qu'il s'agit là de finalités qui structurent davantage l'activité d'Adam. Lorsque l'on rassemble, en une seule figure, les finalités poursuivies par davantage de moyens ainsi que les moyens poursuivant davantage de finalités, voici ce que l'on obtient.

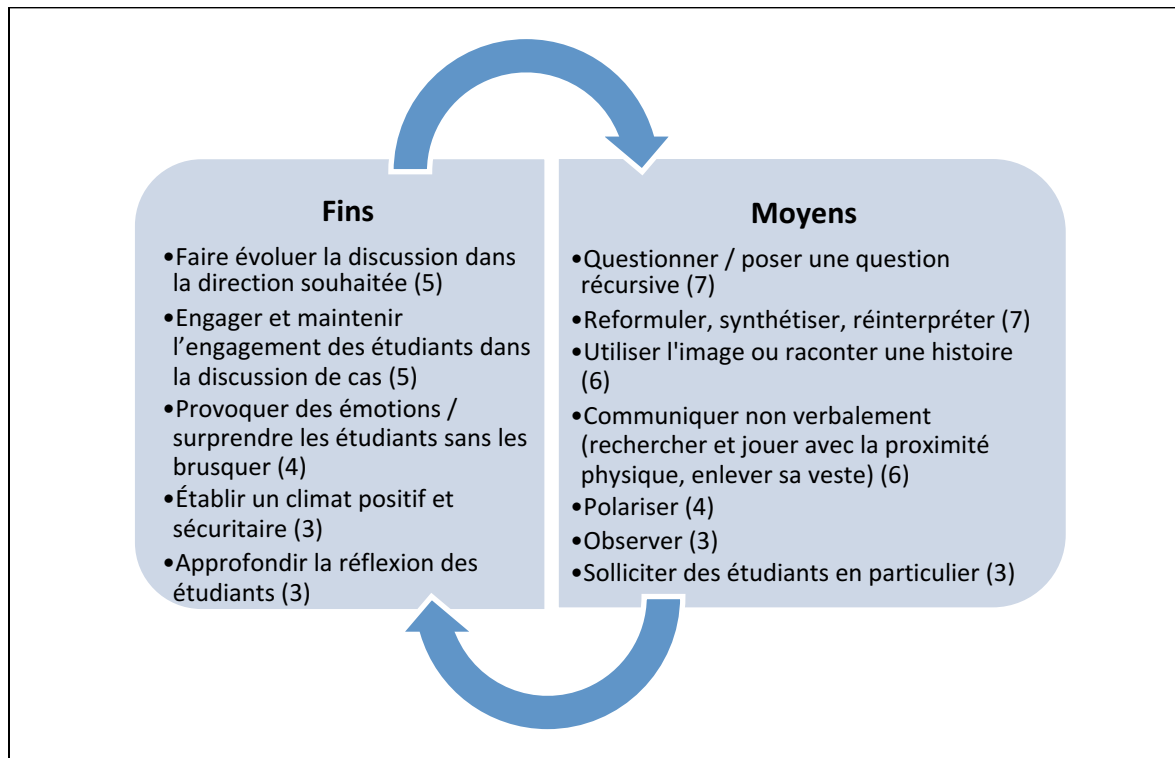


Figure 41. Adam- La synthèse des fins poursuivies par davantage de moyens et des moyens atteignant le plus de fins

Cette figure caractérise l'essence de l'activité d'Adam captée dans les deux séances observées. Elle rend compte des finalités « les plus importantes » ou poursuivies par davantage de moyens ainsi que les moyens « les plus importants », soit ceux qui permettent de poursuivre davantage de fins.

5.3.2 Les dilemmes d'Adam : au cœur de la relation dialectique

Adam vit très peu de dilemmes pendant la discussion. L'autoconfrontation n'a pas permis de les identifier au cours des deux discussions ayant fait l'objet d'une autoconfrontation.

Puisqu'il est très expérimenté, il tranche confortablement devant les situations qui se présentent. Toutefois, les autoconfrontations ont permis de rendre visibles des traces de dilemmes tranchés.

Premier dilemme tranché : Tolérer ou combler les silences? En autoconfrontation, nous observons de longs silences de plus de dix secondes. Après en avoir vus quelques-uns, Adam arrête la vidéo et explique. « *Bon, quand on est plus jeune dans le métier, on a peur des moments de silence. Mais moi, maintenant, je suis tout à fait confortable.* » (A2) S'il est à l'aise « maintenant », il semble que ça n'ait pas toujours été le cas. Adam a déjà été inconfortable avec les moments de silence.

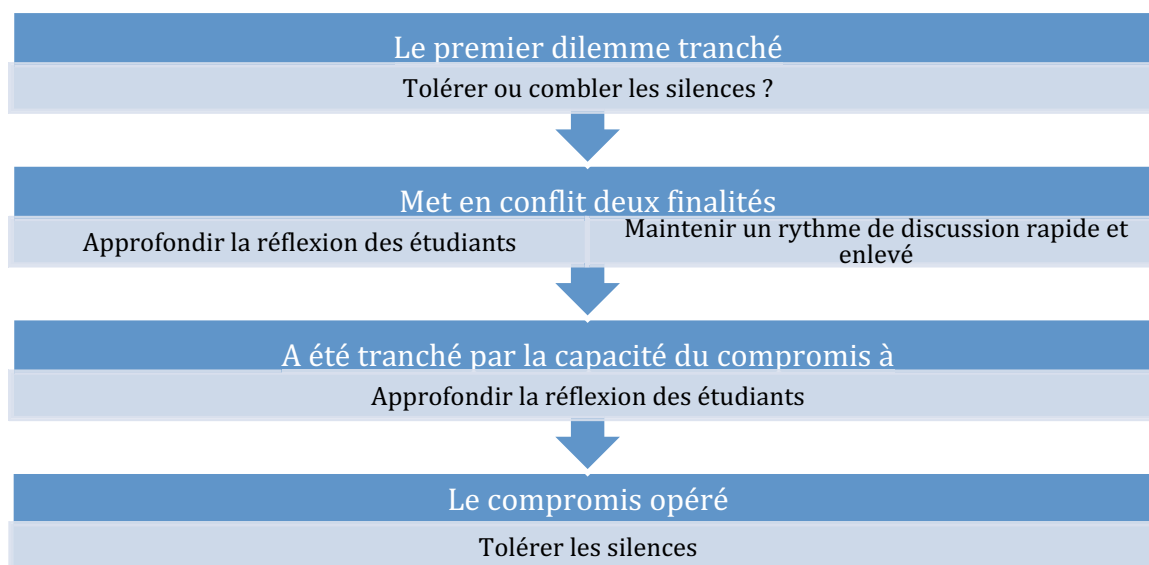


Figure 42. Adam- Le dilemme 1

Puis, à travers son activité, Adam a compris ce qui explique ce silence. « *C'est parce que je sais que les gens sont en train de chercher. Donc, il faut leur laisser un peu de temps et dans ce cas-là, moi je laisse faire. J'attends. C'est pour ça qu'il y avait des moments de silence où je*

n'intervenais pas, je les laissais faire. » Le fait de laisser ce temps aux étudiants permet d'approfondir leur réflexion et de faire évoluer la discussion. Il ne ressent dorénavant plus cette tension dans les moments de silence. Ce dilemme tranché permet de constater qu'auparavant, dans l'activité d'Adam, les silences mettaient en conflit deux finalités : 1) Approfondir la réflexion des étudiants et 2) Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé. Il a compris que le rythme qu'il peut vouloir imposer au groupe peut les empêcher de réfléchir et d'approfondir leur réflexion. Il a donc tranché ce dilemme avec un compromis permettant aux étudiants de prendre le temps d'approfondir leur réflexion. La tension causée par les silences est devenue plus confortable pour Adam.

Second dilemme tranché : Laisser la liberté aux étudiants ou prendre le contrôle? Selon Adam, « *[d]ans l'enseignement, on se pose toujours la question de la liberté et du contrôle. Toujours. Combien je laisse de liberté aux étudiants? Combien de contrôle je prends?* » (A1) Dans la discussion sur le destin et le volontarisme, Adam vise à ce que les étudiants définissent un concept de façon inductive. Mais dans le déroulement de l'activité, il arrive que les étudiants épuisent les possibilités de leur réflexion spontanée. Adam remarque également qu'ils deviennent tendus et qu'ils ont besoin d'une ressource pour faire évoluer cette première réflexion. Les laisser continuer devient incompatible avec une autre finalité, soit celle d'approfondir la réflexion des étudiants. Adam insère alors des histoires. Selon ses dires, « raconter une histoire » est un compromis qu'il opère pour reprendre le contrôle de la discussion. « *Je reprends un peu le contrôle, pour réduire la trop grande liberté, peut-être problématique.* » (A1)

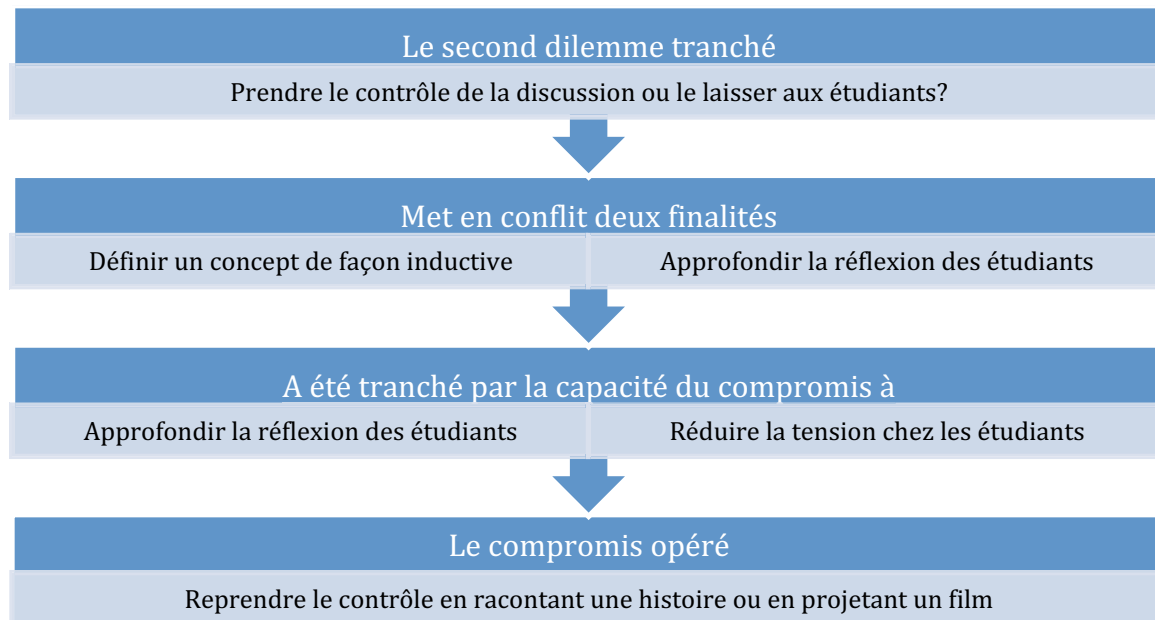


Figure 43. Adam- Le dilemme 2

D'une certaine façon, raconter une histoire ou projeter un film est un moyen qui a pour finalité d'infléchir davantage le *setting*, « reprendre un peu de contrôle » sur la réflexion des étudiants dans ce cas-ci, pour approfondir leur réflexion et réduire la tension en ramenant leur attention sur la réalité concrète d'un cas dans le domaine des affaires.

5.3.3 L'inflexion de la discussion de cas d'Adam par l'arena

Les éléments de l'*arena* abordés dans l'introduction du cas d'Adam pourraient être agissants dans son activité. Toutefois, lorsque l'on porte attention aux éléments qui ont été portés à sa conscience pendant l'autoconfrontation et qui ont guidé son action, selon ses dires, voici la liste que l'on obtient.

1. *La relation qui s'établit entre un professeur et ses étudiants est aussi émotive que cognitive*
2. Le groupe d'étudiants de MBA est cosmopolite
3. Quand on vit des émotions positives, on apprend davantage
4. La discussion de cas doit reproduire les mécanismes de la discussion informelle
5. Personne ne prend de risque s'il n'y a pas de sécurité
6. La proximité physique du professeur rassure les étudiants
7. Il appartient à l'enseignant de reconnaître la valeur des contributions des étudiants
8. Les étudiants ne communiquent pas seulement par la parole, plusieurs communiquent par le visage.
9. Lorsque les étudiants amènent des contributions non convenues, la discussion est authentique
10. La polarisation aide à approfondir la réflexion des étudiants
11. Lorsqu'on surprend les étudiants, ils s'en souviennent

Seul le premier élément identifié par Adam a été identifié dans l'entretien *ante* et est ressorti également dans l'autoconfrontation. Ce résultat semble contre-intuitif. On pourrait croire que plus un enseignant a de l'expérience, plus les éléments de l'*arena* énoncés dans l'entretien *ante* devraient correspondre avec ceux qui ressortent également dans les entretiens d'autoconfrontation. Or, il n'en est rien. C'est même le contraire. L'une des explications possibles repose sur l'une des observations d'Adam lorsqu'il parle de l'enseignement par la discussion de cas dans l'entretien *ante* : « *[C]* 'est une attention de tous les instants, de tous les instants. » (EA) Ainsi, il a, à tout moment, une extrême conscience de l'état de son *setting*.

Comme s'il était si expérimenté qu'il était capable de considérer, dans son activité, un très grand nombre de fins variées. Cette hypothèse pourra être creusée dans la comparaison entre les professeurs, dans la prochaine section qui consiste en une lecture transversale des cas de Xavier, Alice, Marc, Paul et Adam.

CINQUIÈME CHAPITRE. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent apporte des éléments de réponse aux trois premières questions de recherche, pour chacune des personnes participant à la recherche. Ce chapitre propose une lecture transversale des données afin de formuler une réponse à la quatrième question de recherche visant à identifier les récurrences dans l'activité des professeurs. C'est sur la base des résultats présentés dans le chapitre 4 que les récurrences dans l'activité des professeurs seront identifiées et interprétées.

1. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Une lecture transversale des cas est inhérente à l'étude de cas multiple. L'identification des régularités d'un phénomène aide à en comprendre les fondements. Pour interpréter les données de la présente étude et mieux comprendre l'activité de mener une discussion de cas, il est impératif d'étudier de façon transversale 1) la relation dialectique entre les moyens mobilisés par les professeurs et les fins qu'ils poursuivent, 2) la relation dialectique entre les dilemmes vécus par les professeurs et les compromis qu'ils opèrent et enfin 3) la façon dont l'*arena* infléchit l'activité des professeurs. Ces trois éléments représentent également les trois premières questions de recherche.

1.1 La relation dialectique entre les moyens et les fins

La première question de recherche a permis de comprendre que la relation dialectique entre les moyens et les fins génère des dilemmes tranchés par des compromis. L'étude de cas a permis de rendre compte de cette relation dialectique puisque son format même fournit l'espace pour décrire une telle dynamique et son évolution en cours de discussion. Cette partie vise à identifier les récurrences dans l'activité des professeurs en débutant par celles concernant les moyens dont se saisissent les participants et les fins qu'ils poursuivent. Il faut toutefois garder à l'esprit que la comparaison entre les cas des personnes participantes altère la relation dialectique entre les moyens et les fins puisque cette relation dialectique est constitutive de la personne agissant dans un *setting* unique. L'« unicité » du *setting* ne peut faire partie des récurrences. Malgré cette altération, les fins donnent une profondeur supplémentaire aux moyens. La partie qui suit vise à montrer comment leur interrelation révèle une partie de la nature de cette activité.

1.1.1 Les récurrences moyens-fins

Selon la cognition en pratique, la relation dialectique qui se joue entre les moyens et les fins est centrale dans l'activité des personnes (Lave, 1988). Puisque l'intention est d'identifier des récurrences dans l'activité des professeurs, le tableau 35 ne présente que les moyens qui sont mobilisés par tous les professeurs. Puisque les moyens n'existent pas sans les fins, les finalités poursuivies par les moyens sont également identifiées.

Tableau 35. Les moyens mobilisés par tous les participants pendant la discussion de cas et les fins poursuivies

Moyens	Fins
1. Questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la réflexion des étudiants/ Améliorer la qualité des contributions • Définir un concept de façon inductive • Distinguer les éléments qui ont été bien compris de ceux qui restent lacunaires • Effectuer des liens entre les parties prenantes, leurs enjeux et leurs stratégies • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants • Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion du cas • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible • Faire réfléchir les étudiants • Permettre aux étudiants d'atteindre leurs propres objectifs • Polariser les étudiants • Provoquer des apprentissages conceptuels • (...)
2. Communiquer non verbalement (rechercher et jouer avec la proximité physique, couper le contact visuel, hocher de la tête, sourire, frapper des mains, enlever sa veste)	<ul style="list-style-type: none"> • Abréger la contribution de l'étudiant(e) • Ne pas heurter l'étudiant(e) • Signifier qu'il souhaite que l'étudiant(e) qui parle abrège sa contribution • Reconnaître la difficulté de l'étudiant(e) qui parle • Comprendre / respecter la contribution de l'étudiant(e) • Entamer (et préserver) la relation avec les étudiants • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e). • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé / engager les étudiants • (...)
3. Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution	<ul style="list-style-type: none"> • Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée • Soutenir les étudiants dans l'effectuation de liens théorie-pratique • Parfois, pour gérer les émotions et les comportements des étudiants • Valoriser la contribution de l'étudiant(e) • Confirmer les propos des étudiants • Signaler un élément intéressant dans la contribution de l'étudiant(e) • Abréger la contribution de l'étudiant(e) • Inciter les étudiants à être clairs • (...)
4. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir la réflexion des étudiants • Mettre les étudiants en tension • Diminuer la certitude/le confort des étudiants • Faire vivre des émotions aux étudiants • Inciter les étudiants à être clairs, synthétiques et concis • Engager les étudiants dans la discussion • Faire évoluer la discussion

Note : Ce tableau est une synthèse. Le tableau complet synthétisant tous les moyens et les fins poursuivies se trouve à l'annexe G.

Les moyens communs, c'est-à-dire mobilisés par tous les professeurs dans les segments d'activité captés dans le cadre de l'étude, sont les suivants. Tous les professeurs 1) questionnent, 2) communiquent non verbalement de diverses façons, 3) reformulent, synthétisent, réinterprètent les propos des étudiants, puis 4) sollicitent et soutiennent des contributions contradictoires. Pour ce dernier, tous les professeurs remarquent, dans les entretiens d'autoconfrontation, la puissance des contraires pour inciter les étudiants à approfondir leur réflexion. Ces quatre moyens contribuent à structurer l'activité de tous les professeurs ayant participé à l'étude et sont quatre moyens déterminants dans leur activité de discussion de cas.

La première colonne de ce tableau identifie essentiellement ce que fait le professeur qui discute un cas avec ses étudiants. Les moyens mobilisés par le professeur qui discutent un cas avec ses étudiants représentent la partie la plus visible de son activité. Néanmoins, la dynamique de ces moyens observables avec les fins qu'ils visent ne peut être mise en lumière uniquement par l'observation des actions. Les fins sont de prime abord invisibles. Ce sont les entretiens d'autoconfrontation qui permettent d'y avoir accès. Ces fins poursuivies se trouvent dans la deuxième colonne. Par exemple, le questionnement permet à lui seul aux personnes enseignantes de poursuivre presque une vingtaine de finalités selon l'état du *setting*. Il en va de même pour les autres moyens. Dans les entretiens d'autoconfrontation, certaines personnes ont mentionné qu'un moyen pouvait leur permettre d'atteindre plus d'une finalité simultanément dans le cours de leur activité. Un moyen est donc versatile. Par exemple, Adam a précisé qu'une question, posée à un moment précis, permettait d'amener les étudiants à définir un concept de façon inductive, de

provoquer chez eux des émotions et de les engager dans la discussion⁵⁵. Puis, Paul a affirmé pendant l'entretien que le fait de synthétiser la contribution d'un étudiant lui permettait de maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé, de faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée et d'abrégier la contribution de l'étudiant qui parle. Bien que le fait de synthétiser la contribution de l'étudiant puisse poursuivre d'autres finalités à d'autres moments de la discussion, la mobilisation de ce moyen à ce moment précis poursuit trois finalités différentes. L'analyse des données permet donc de constater que des finalités peuvent être poursuivies simultanément par la personne, comme autant de projets d'action menés en parallèle.

Outre le fait de pointer les fins poursuivies par les personnes enseignantes par la mobilisation des moyens, le tableau moyens-fins permet de constater que le moyen n'existe pas en soi. Il n'est mobilisé que dans la poursuite d'une ou de plusieurs finalités. Les moyens de la première colonne du tableau 35 peuvent paraître élémentaires. On pourrait croire qu'il suffit d'implanter ces quatre moyens pour « bien » mener une discussion de cas. Toutefois, ce sont les finalités qu'ils visent qui éclairent le sens qu'ils prennent pour les personnes et, par le fait même, toute la complexité de leur mise en œuvre en contexte. Les professeurs qui mènent une discussion de cas ne font pas que questionner. Ce moyen permet à chaque professeur de poursuivre plusieurs finalités différentes variant d'un professeur à l'autre et qui impliquent, dans le feu de l'action, des arbitrages avec d'autres moyens et d'autres fins possibles. En inversant le point de vue, la prochaine section examinant les rapports entre les fins et les moyens poursuit l'explication de la complexité reliée à cette activité.

⁵⁵ Cas Adam, section 1.2.2. « Questionner ».

1.1.2 Les récurrences fins-moyens

Cette section propose d'examiner les fins poursuivies par tous les professeurs, à un moment ou un autre de leur discussion de cas, les moyens qui leur permettent de les atteindre et les rapports qui relient les fins et les moyens.

Tableau 36. Les fins poursuivies par tous les participants pendant la discussion de cas et les moyens qui permettent de les atteindre

Fins	Moyens
1. Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer la discussion du cas • Questionner • Faire semblant de comprendre • Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution • Couper les interventions • Écrire les contributions pertinentes au tableau • Contribuer à la discussion • Communiquer non verbalement (Frapper des mains) • Solliciter des étudiants en particulier • Prioriser les tours de parole • Synthétiser un segment ou la séance
2. Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion de cas / Maintenir un rythme de discussion rapide et enlevé	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un cas enlevé • Prendre les présences devant le groupe • Prioriser les tours de parole • Pointer les contributeurs • Utiliser l'humour • Couper les interventions • Communiquer non verbalement • Questionner • Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire • Faire semblant de comprendre, d'être d'accord
3. Valoriser la contribution de l'étudiant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire les contributions pertinentes au tableau • Pointer les contributeurs • Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution
4. Polariser les étudiants / mettre les étudiants en tension	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Choisir un cas enlevé • Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution Utiliser la vidéo ou raconter une histoire
5. Approfondir la réflexion des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner (les petits groupes, poser une question récursive) • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Solliciter des étudiants en particulier • Tolérer les silences • Personnifier
6. Provoquer des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un cas enlevé • Solliciter et soutenir des contributions contradictoires • Questionner • Reformuler, synthétiser, réinterpréter la contribution • Vérifier la justesse de sa reformulation • Utiliser la vidéo ou raconter une histoire • Personnifier

Ce tableau (tableau 36) indique que tous les professeurs souhaitent 1) faire évoluer la discussion dans une direction particulière qui peut elle-même changer en cours de discussion. Ils vont faire usage d'une série de moyens pour indiquer aux étudiants ce qu'ils sont invités à explorer ou éviter. Tous les professeurs veulent 2) engager les étudiants dans la discussion du cas et vont déployer des moyens pour tenter d'amorcer cet engagement et le maintenir. Ils se préoccupent de 3) valoriser la contribution des étudiants. Ils ne valorisent pas toutes les contributions et ne le font pas tous de la même façon. Enfin, tous les professeurs souhaitent 4) polariser les étudiants, les mettre en tension, 5) approfondir leur réflexion et 6) provoquer des émotions chez les étudiants. Un tableau comprenant toutes les fins et les moyens permettant de les atteindre se trouve à l'annexe F.

Ainsi, chaque moyen est versatile et permet potentiellement d'atteindre plusieurs fins. Chaque fin est supportée par plusieurs moyens qui, lorsque mobilisés ensemble, peuvent augmenter les chances que cette fin soit atteinte. Les données de la présente étude ont permis de constater que la relation entre les moyens et les fins n'est pas déterminée et tranchée une fois pour toutes. L'activité concrète des professeurs se représente davantage par un arbitrage constant dans la mobilisation de moyens susceptibles à la fois d'atteindre certaines fins tout en évitant de torpiller d'autres fins également poursuivies. Ce constat s'ajoute aux raisons pouvant expliquer pourquoi les chercheurs sont nombreux à souligner que piloter une discussion de cas n'est pas simple. Discuter un cas demande le déploiement d'une grande variété de moyens selon la finalité à atteindre et l'état du *setting* à ce moment.

Dans le tableau 36, « engager et maintenir l'engagement des étudiants » est une fin qui ne se poursuit pas sans le déploiement de plusieurs moyens. Plus précisément, pour les personnes enseignantes de notre étude, il s'incarne par une douzaine de moyens, dont un semble crucial : le choix d'un cas enlevant. Ensuite, une fois la première question lancée aux étudiants, leur engagement se cultive par d'autres questions ou encore la reformulation, la synthèse et la réinterprétation de la contribution. Cet engagement se maintient également par une pluralité de moyens non verbaux. Les professeurs indiquent la direction à suivre ou à éviter en recherchant et jouant avec la proximité physique, coupant le contact visuel, hochant de la tête, souriant, frappant des mains ou encore en enlevant sa veste. Solliciter et soutenir des contributions contradictoires est également un moyen mobilisé par tous les participants pour engager et maintenir l'engagement des étudiants. Certains participants utilisent l'humour, la vidéo, racontent une histoire ou pointent les contributeurs qui ont fait avancer la discussion pour stimuler les autres étudiants. D'autres participants coupent des interventions d'étudiants qui risquent de désengager le reste du groupe et vont parfois même faire semblant d'avoir compris ou d'être d'accord avec certains étudiants pour éviter le désengagement. Une finalité ne s'atteint pas par un moyen précis, mais par une pluralité de moyens possibles et parfois par plusieurs moyens combinés successivement. Le moyen poursuit une ou des finalités. Mais ça ne s'arrête pas là. Certains moyens visent bien l'atteinte d'une ou de plusieurs finalités, mais par le fait même, leur déploiement peut en saboter d'autres. Par exemple, le fait d'abrégé la contribution d'un étudiant peut mettre en péril la préservation de la relation entamée avec ce même étudiant. Ces finalités conjointement poursuivies et leur mise en péril possible par un moyen pouvant être

efficace par ailleurs mettent les professeurs en tension dans le feu de l'action et peuvent contribuer à expliquer les craintes liées à cette activité.

Comme nous l'avons fait pour chacun des cas, il est intéressant maintenant de combiner dans une même figure les fins qui sont poursuivies par tous les participants et les moyens qu'ils mobilisent pour avoir un portrait synthèse de cette relation moyens-fins.

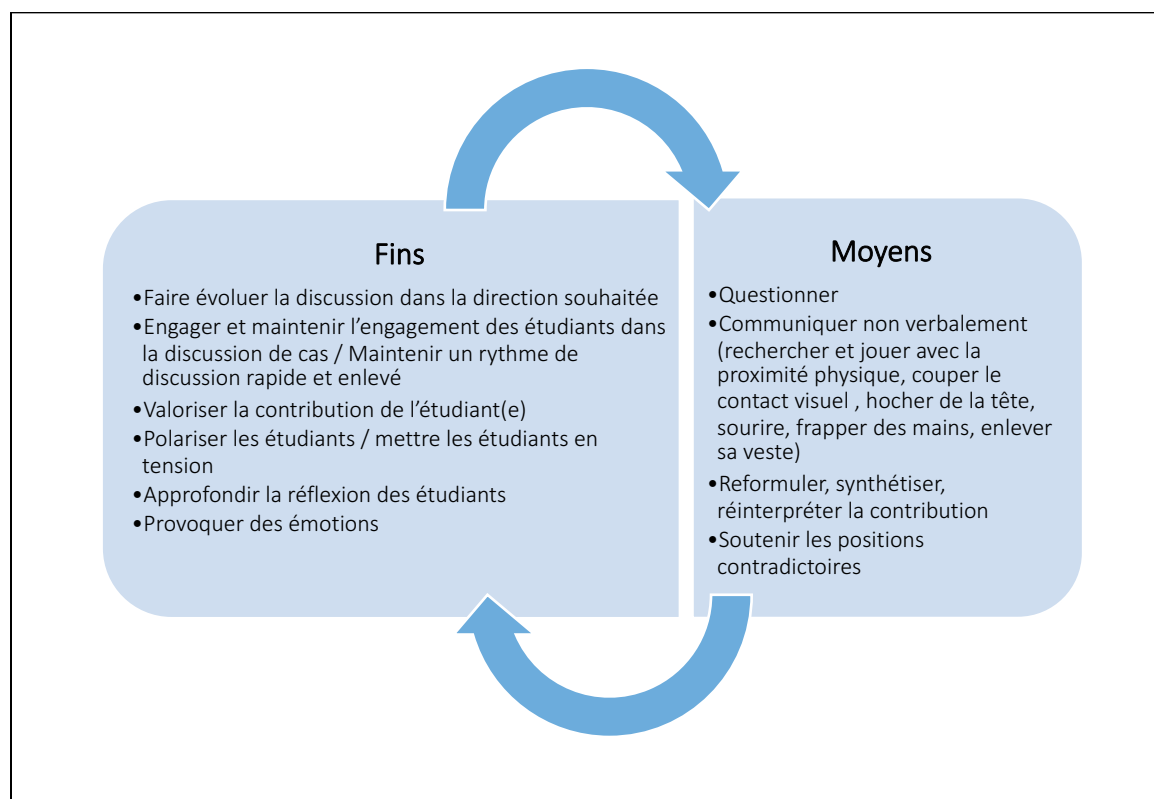


Figure 44. Les fins poursuivies et les moyens mobilisés par tous les participants à l'étude

Dans la figure 44, les fins qui apparaissent à gauche sont poursuivies par les moyens à droite qui poursuivent les finalités de gauche, etc. Cette figure représente l'essence de l'activité de discussion de cas des participants de notre étude.

La relation dialectique qui se joue entre les moyens et les fins contribue à structurer l'activité des personnes et permet d'observer la genèse de dilemmes et les compromis qui sont opérés. La prochaine section vise à identifier ce que la mise en commun des dilemmes analysés permet de comprendre à leur sujet.

1.2 La relation dialectique entre les dilemmes vécus par les professeurs et les compromis qu'ils opèrent

Tel qu'abordé dans la section précédente, la relation dialectique entre les moyens et les fins génère inévitablement des dilemmes, c'est-à-dire que lorsqu'une fin est incompatible avec une autre fin également souhaitable ou qu'un moyen permet d'atteindre une fin, mais en compromet une autre, la personne est en dilemme. Cette partie examine les compromis que les personnes impliquées dans notre recherche opèrent.

Selon la cognition en pratique, « *repeated interactions produce a relatively smooth "fit" between activity and setting, streamlining each in relation to the other, and generating expectations that the activity will unfold unproblematically and effortlessly.* » (Lave, 1988, p. 156) Le fait qu'une activité typique soit répétée donne à la personne agissante l'impression que l'activité se déroulera « comme prévu ». Les interactions constantes de la personne-agissant avec son setting l'amènent à trouver progressivement des façons de trancher les dilemmes grâce à un compromis de plus en plus confortable et ainsi « aplanir » son activité. Les conflits entre les finalités ou l'incompatibilité des moyens sont gérés de façon à avoir une portée limitée par rapport à l'activité dans son ensemble. La genèse de dilemmes n'est pas une surprise et est reconnue comme faisant partie de l'activité. « *As part of a routine activity they must themselves,*

in some sense also be routine. » (Lave, 1988, p. 156) Ainsi, la relation dialectique entre les ressources structurantes du *setting* engendrée par l'activité de la personne génère inévitablement des dilemmes. La personne-agissant les tranche souvent sans s'en rendre compte, puisque la nature dilemmatique de l'activité routinière est elle-même routinière. Les dilemmes ne disparaissent pas pour autant, mais les compromis choisis antérieurement deviennent peu à peu routiniers.

C'est plus précisément la nature dilemmatique de cette relation dialectique qui permet de comprendre ce qui met les professeurs en tension. Le dilemme qui surgit pour la première fois, qui n'a jamais été tranché, peut mettre la personne en tension et si tel est le cas, cette tension peut provenir du fait que le compromis opéré pour le trancher est inefficace et ne permet pas d'atteindre la fin. Dans cette section, la nature des dilemmes sera d'abord examinée, puis les fins qui sont mises en tension ou qui servent à trancher seront présentées.

1.2.1 Les rapports entre les dilemmes et les compromis

Afin de mieux comprendre la nature des rapports entre les dilemmes et les compromis opérés, il est nécessaire revenir sur la nature subjective et permanente du dilemme et sur la nature provisoire du compromis opéré.

Certains chercheurs en analyse ergonomique de l'activité ont réfléchi à la nature des dilemmes (Ria et al., 2001). Dans une étude au sujet des dilemmes chez les enseignants débutants, ils soulèvent.

[L]es dilemmes sont par essence personnels : ils constituent le développement dynamique et subjectif d'un engagement au monde basé sur la perception d'orientations [fins] contradictoires. Ils sont permanents et insolubles. Ils constituent le cœur de l'action humaine marquée par de nombreux conflits intrapsychiques. (Lampert, 1985, citée dans Ria *et al.*, 2001, p. 3)

Ce qui est source de dilemme pour une personne ne l'est pas nécessairement pour une autre. Lorsque la personne a trouvé une façon de composer avec le dilemme, elle peut avoir l'impression qu'il disparaît. Selon Lampert, les moyens de dépasser les dilemmes ne sont que des moyens de permettre à l'activité de progresser, mais sans éliminer le dilemme (Lampert, 1985). Elle s'attarde à la façon dont les enseignants dépassent les dilemmes. Puisque les enseignants doivent constamment composer avec leur contexte (manage), elle les appelle des « managers ». Dans l'extrait suivant, lorsqu'elle utilise l'expression « manager », elle désigne l'enseignant.

To manage to do something can also mean to contrive to do it, implying that the capacity for invention or improvisation is a necessary part of the manager's repertoire. This usage suggests that a manager is one who is able to find a way to do something and that action and invention are fused together in the management process. (Lampert, 1985, p. 193)

Ceci indique que le professeur tranche non pas en pesant toutes les alternatives. Au contraire, dans le feu de l'action, il accepte le conflit, invente ou improvise un moyen de s'en sortir. Selon Lampert, le dilemme est géré en surface tandis que la joute conflictuelle peut rester dissimulée. Le compromis servant à dépasser le dilemme est « provisoire ». Selon Ria (2013), le

compromis est circonstanciel et selon qu'il est plus ou moins confortable ou stressant, selon qu'il atteint les critères institutionnels reliés à la fonction enseignante ou non, il sera abandonné, perfectionné ou mobilisé à nouveau dans un setting semblable. Le compromis « provisoire » peut devenir routinier, mais peut éventuellement resurgir dans l'activité de la personne et être tranché par un autre compromis puisque de nouvelles finalités pourraient émerger et engendrer un nouveau compromis.

Concernant la nature des dilemmes, il est important de préciser d'entrée de jeu que certains participants ont rencontré des dilemmes qu'ils ont tranchés dans l'activité et d'autres les avaient déjà tranchés dans une activité antérieure. La figure 45 recense tous les dilemmes, tranchés ou non, qui ont été identifiés grâce aux rencontres d'autoconfrontation.

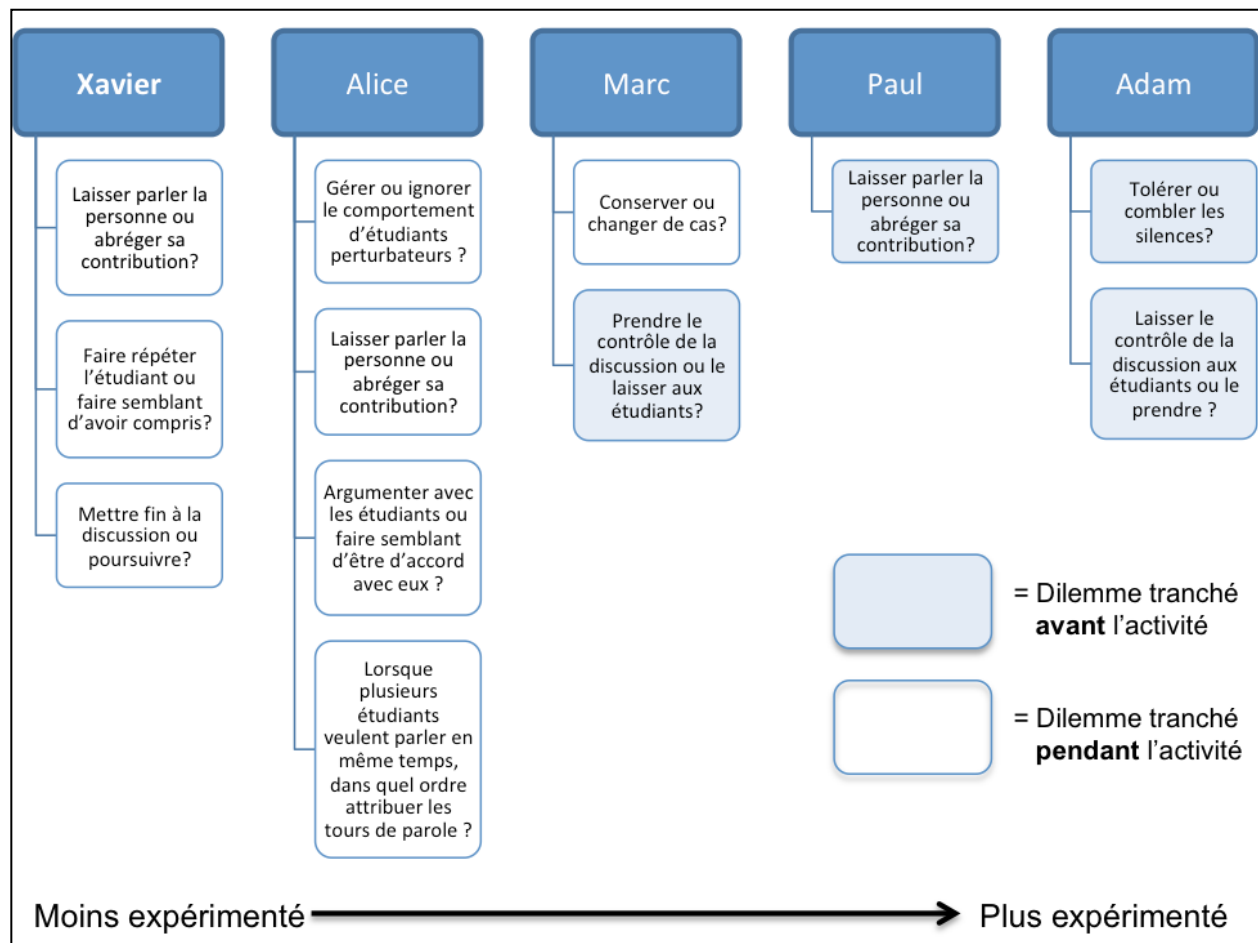


Figure 45. Les dilemmes tranchés par les professeurs pendant ou avant la discussion de cas

Plusieurs observations ressortent de cette figure. Tout d'abord, il a été possible d'observer davantage de dilemmes chez Xavier et Alice, qui sont moins expérimentés que les trois autres personnes avec la méthode des cas. Xavier et Alice ont vécu respectivement trois et quatre dilemmes tandis que Marc, Paul et Adam ont vécu d'un à deux dilemmes chacun, qu'ils n'ont pas eu à trancher pendant l'activité. Selon notre interprétation du modèle de la cognition en pratique, le caractère satisfaisant ou non du compromis choisi dans le dilemme, soit le fait qu'il atteigne ou non la fin anticipée, nourrit l'histoire de chacune des personnes.

[I]t seems clear that relations among the structuring resources of person, activity and setting, transforming means/ends relations seamlessly through gap-closing processes, lead to action that meets the expectations of self and others efficaciously, most of the time. (Lave, 1988, p. 176)

Les résultats de notre recherche conduisent à défendre la thèse selon laquelle l'expérience passée de la personne constitue une ressource structurante de son activité lorsque les termes d'un dilemme tranché antérieurement sont reconnus dans son *setting* et que le compromis antérieurement opéré a été considéré par la personne comme étant plutôt satisfaisant dans un *setting* semblable. Toutefois, même lorsque la personne a identifié un compromis plutôt satisfaisant, le dilemme est toujours agissant. Par exemple, chez Marc, Paul et Adam, le dilemme est tranché plus rapidement et devient difficile à étudier pour le chercheur. Dans le cadre de la présente étude, les dilemmes déjà tranchés ont pu être repérés dans les entretiens d'autoconfrontation lorsque la personne faisait référence à un moyen choisi dans la discussion qui n'a pas toujours été le même à travers le temps. Qui était inconfortable au départ, mais qui s'est perfectionné et qui est devenu plus confortable. Par exemple, on remarque un dilemme commun entre Xavier et Alice qui a été tranché par Paul, soit de « Laisser la personne parler ou abréger sa contribution ». Paul l'a tranché bien que l'on décèle chez lui encore une trace de ce dilemme puisqu'il est encore très préoccupé par la finalité qu'il a compromise en choisissant d'abréger la contribution des étudiants qui parlent trop longtemps. En effet, il répète à plusieurs reprises qu'il sait qu'il peut heurter les étudiants lorsqu'il se comporte ainsi. Le fait que ce dilemme se retrouve chez trois des cinq participants et qu'il soit très inconfortable pour Xavier et Alice, permet de poser l'hypothèse qu'il s'agit là d'un dilemme important qu'un professeur qui

discute des cas en classe rencontrera tôt ou tard et qu'il devra négocier à l'aide des ressources structurantes de son *setting*.

Un second dilemme qui pourrait être typique est celui du partage du contrôle. Doit-on « laisser le contrôle de la discussion aux étudiants ou prendre le contrôle de la discussion? » Ce dilemme pourrait être typique parce que la question du contrôle doit inévitablement être tranchée par le professeur. Dans le cas de notre étude, il s'agit d'un dilemme qui a été verbalisé chez Marc et Adam et qui illustre la nature provisoire du compromis. Pour Marc, le compromis opéré dans les séances observées est qu'il partage le contrôle en séparant la discussion en séquences au cours desquelles les étudiants ont le contrôle (les réactions spontanées et la discussion libre) de celle où c'est le professeur qui guide la discussion (l'analyse du cas). Pour Adam, le compromis opéré est d'enchâsser les moments de contrôle et de liberté dans une même discussion, sans frontière franche. Ainsi, il varie les moments de contrôle et de liberté selon l'état du *setting*, c'est-à-dire selon qu'il cède d'abord le contrôle et le reprend lorsque les étudiants semblent s'égarer ou avoir épuisé leurs ressources. Marc et Adam ont tous deux parlé de l'évolution de ce compromis à travers le temps. En effet, tous deux avaient opté pour garder davantage de contrôle au début de leur expérience de discussion de cas, ce compromis étant plus confortable. Mais, peu à peu, leur volonté de céder du terrain aux étudiants a resurgi.

Marc explique que l'un des éléments qui a réveillé le dilemme est un commentaire de la rédactrice en chef de la *Revue internationale des cas en gestion* lui rappelant que le cas ne devait pas être prétexte à imposer sa théorie et ses réponses et qu'il devait accepter que les étudiants fassent leur propre apprentissage. « Ahhhh! Ok! C'est là que j'ai compris qu'il faut par exemple,

avoir de la souplesse [...] c'est un processus tout à fait graduel et qui clairement n'est pas terminé, ne le sera jamais en fait. » (EA) Ce déclencheur a permis au compromis provisoire antérieur, soit la prise de contrôle de la discussion, de se transformer en un nouveau compromis possible. Les mots de Marc permettent également de comprendre que le dilemme ne disparaît pas. Il parle de « réconciliation ». « *[E]n vieillissant je me suis réconcilié avec le fait que c'est pas un drame si on n'a pas couvert toute la matière que j'avais envie de couvrir* » (A2). Le conflit persiste, mais il est convenu qu'il fait partie de la situation. Lampert (1985) observe que la personne enseignante « *embraces the conflict* » (Lampert, 1985, p. 190).

1.2.2 *Les fins conflictuelles et les fins permettant de trancher les dilemmes*

La section précédente portait sur les dilemmes que les personnes participantes ont en commun. Cette section-ci creuse les dilemmes de la section précédente en examinant la nature commune des fins en tant que ressources structurantes impliquées dans le choix du compromis. Les observations sont basées sur l'ensemble des dilemmes vécus par les professeurs, rapportés dans la figure 45 qui sont détaillés dans le tableau de l'annexe F. Ce tableau met en évidence les finalités entrant en conflit, la finalité ayant permis à la personne de trancher et le compromis opéré dans la situation. Trois finalités revêtent une importance particulière. Elles sont entrées en conflit à plusieurs reprises et ont également permis de trancher plusieurs des dilemmes. Il s'agit de : 1) engager et maintenir l'engagement des étudiants, 2) préserver la relation avec les étudiants et 3) approfondir la réflexion des étudiants.

Engager et maintenir l'engagement des étudiants. Le fait d'« Engager et maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion du cas » est mise en conflit pour quatre des

participants sur cinq avec les autres fins suivantes 1) la préservation de la relation avec les étudiants, 2) faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible, 3) approfondir la réflexion des étudiants, 4) provoquer des émotions, 5) ne pas heurter l'étudiant(e) qui parle et 6) polariser les étudiants. Il n'y a qu'Adam qui n'a pas mentionné la compromission de cette fin dans les dilemmes qu'il a déjà vécus. Cet engagement est structurant dans la recherche de compromis puisqu'il a permis de trancher dans cinq des douze dilemmes recensés chez les participants. Le tableau 36 comprenant les finalités poursuivies par les personnes participantes et les moyens qui permettent de les atteindre a précédemment permis de poser l'hypothèse de l'importance pouvant être reliée à l'atteinte de certaines finalités compte tenu du nombre de moyens à déployer pour y arriver. Le fait que l'engagement et le maintien de cet engagement soient impliqués dans les dilemmes de quatre des participants sur cinq et qu'ils permettent de trancher cinq des douze dilemmes en question confirme son importance particulière. « Engager et maintenir l'engagement des étudiants » est une fin cruciale pour professeurs de notre recherche.

Préserver la relation avec les étudiants. Il s'agit d'une autre fin qui est mise en conflit dans tous les dilemmes d'Alice. Cette fin est également mise en conflit une fois chez Xavier et une fois chez Paul. Cette finalité a permis à Xavier de trancher l'un de ses dilemmes et à Alice de trancher trois de ses quatre dilemmes. Il s'agit donc d'une fin qui structure énormément l'activité d'Alice et qui est intervenue dans l'activité de Xavier dans le cadre d'un de ses dilemmes. Adam partageait avec Alice la poursuite de cette finalité, mais malgré toute son importance pour Adam, elle n'est pas ressortie parmi les finalités entrant en conflit pendant son activité. Cela s'explique probablement par le fait qu'il a déjà tranché ses dilemmes en relation avec cette finalité, les rendant ainsi difficiles à étudier. Argyris (1980) propose une autre explication reliée au contrôle

de la discussion. Selon lui, la relation avec les étudiants est davantage mise en péril dans les moments où la discussion de cas est contrôlée par le professeur puisque par sa façon de faire, par exemple en désignant un étudiant qui n'a pas demandé la parole ou en abrégant la contribution d'un étudiant, le professeur peut mettre les étudiants dans une situation désavantageuse. Dans son étude, il observe que les étudiants tiennent la personne enseignante responsable de ces moments de vulnérabilité. Dans ce cas, les professeurs vont déployer des moyens pour « sauver la face » des étudiants.

In other words, the faculty members were unilaterally acting to save face for the executives [les étudiants] as well as for themselves. In only one situation did the faculty member « let things get a bit out of hand » (a quotation from the faculty member, indicating that he felt primarily responsible for the event). (Argyris, 1980, p. 294)

Il est intéressant de remarquer qu'Adam a abordé explicitement cette responsabilité de l'enseignant « *[L]a discussion, c'est un grand risque, les gens perdent la face. Vous savez que perdre la face, c'est l'une des choses les plus importantes pour les gens, d'accord?* » (A2) Puisqu'on observe que cette fin est davantage une préoccupation pour Xavier et Alice, il s'agit peut-être d'une fin entrant davantage en dilemme dans l'activité des professeurs moins expérimentés avec la méthode des cas puisque bien que cette fin soit une préoccupation tout aussi vive pour Adam, il semble avoir trouvé les compromis lui permettant d'atteindre d'autres fins sans compromettre sa relation avec les étudiants.

Approfondir la réflexion des étudiants. Il s'agit d'une fin qui est mise en conflit dans tous les dilemmes de Marc et d'Adam et dans l'un des dilemmes d'Alice. Cette fin semble très importante pour Marc et Adam puisque la plupart du temps, c'est cette fin qui devient prioritaire. La seule exception est lorsque Marc vit un dilemme concernant la conservation ou non du cas. À ce moment, il privilégie l'engagement des étudiants qui lui semble une condition préalable à l'approfondissement de leur réflexion. Quant à Alice, lorsqu'elle doit trancher entre l'approfondissement de la réflexion d'une étudiante et la préservation de sa relation avec elle, elle tranche en faveur de la préservation de sa relation. Le fait que cette finalité soit plutôt poursuivie par les professeurs expérimentés pourrait indiquer que les novices n'ont pas encore identifié les compromis permettant de concilier les fins en jeu, que les professeurs expérimentés ont réussi à peaufiner. En ce sens, les professeurs expérimentés arrivent davantage à trouver des moyens d'« approfondir la réflexion des étudiants » qui ne compromettent pas les autres fins en jeu.

- Engager et maintenir l'engagement des étudiants
- Approfondir la réflexion des étudiants
- Préserver la relation avec les étudiants
- Faire évoluer la discussion dans la direction souhaitée
- Faire parler le plus grand nombre d'étudiants possible

Figure 46. Les fins qui engendrent les dilemmes ou servent à les trancher.

Outre les trois finalités mentionnées dans la partie précédente, la figure 46 intègre celles qui ont été mentionnées dans plus d'un dilemme. Ces finalités semblent faire partie des clés

permettant de mieux comprendre la difficulté reliée à la discussion de cas en classe puisqu'elles semblent faire partie des finalités souvent poursuivies simultanément dans l'activité, ceci les rendant susceptibles d'être à tout moment être compromises. Leur simultanéité et la menace de leur compromission rend compte du degré de conscience nécessaire à la personne qui mène une discussion de cas. Comme le disait Adam, « c'est une attention de tous les instants, de tous les instants. » (EA)

Les dilemmes et les compromis opérés permettent de mieux comprendre la relation entre les moyens et les fins. D'abord, les dilemmes engendrés par les conflits entre les finalités confirment l'hypothèse de leur poursuite simultanée. Les dilemmes émergent dans ce contexte de simultanéité. La présence même de dilemmes indique également que le *setting* ne permet pas à un moyen d'atteindre sa fin à tout coup. Selon l'état du *setting*, le moyen peut mener ou non à l'atteinte de la finalité. Si le moyen n'atteint pas sa finalité, il sera peu à peu peaufiné ou abandonné. Le dilemme ne disparaît pas pour autant et pourrait resurgir ultérieurement dans un autre *setting* et connaître une autre issue. Certains dilemmes semblent être typiques à la discussion de cas, comme le dilemme concernant le partage ou non du contrôle et le fait d'abrégé ou non la contribution des étudiants. Certaines fins pourraient avoir une importance particulière, soit celles apparaissant à la figure 46.

1.3 Les ressemblances dans la façon dont l'*arena* infléchit l'activité du professeur : le rapport entre *arena* et *setting*

Cette section rapporte les constats émanant de la lecture transversale des cas concernant la troisième question de recherche portant sur la façon dont l'*arena* structure l'activité des

participants. Plus précisément, elle soulève la question du rapport entre l'*arena* et le *setting*. Selon Lave (1988), le *setting* est le résultat de la relation dialectique entre la personne-agissant et son *arena*. L'*arena* se présente à la personne sous la forme de ressources potentiellement structurantes. Elles prennent le statut de ressources structurantes lorsqu'elles le sont effectivement dans l'activité de la personne.

Le dispositif méthodologique de la présente recherche visait à répondre à la question en récoltant d'abord certains des éléments faisant partie de l'*arena* dans les entretiens initiaux, au début de la cueillette de données. Lors de cet entretien, les personnes participant à l'étude devaient, entre autres, décrire les conditions dans lesquelles elles évoluent à HEC Montréal ou dans leur département et décrire leur conception d'une discussion de cas réussie. Cette façon de faire visait à identifier les éléments contextuels provenant de l'établissement ou toute règle générale issue de l'histoire de leur parcours académique que les participants peuvent avoir à l'esprit pendant la discussion de cas et susceptibles de structurer leur activité. Puis, lors des autoconfrontations, les participants ont relevé d'autres éléments faisant partie de leur *arena* qui ont contribué à infléchir leur activité pendant la discussion de cas. Pour les distinguer dans l'analyse, les premiers éléments obtenus lors de l'entretien *ante* forment l'*arena* 1 de la personne, tandis que les éléments obtenus pendant les entretiens d'autoconfrontation forment l'*arena* 2. Le tableau 37 recense le nombre d'éléments relevés dans les deux *arenas*.

Tableau 37. La comparaison entre les éléments de l'*arena* 1 (A1) et de l'*arena* 2 (A2) des participants à l'étude

Participants	Éléments agissants <i>Arena</i> 1*	Éléments agissants <i>Arena</i> 2**	Éléments récurrents A1/A2
Xavier	15	17	4
Alice	17	16	7
Marc	13	16	4
Paul	15	18	1
Adam	12	11	1

Note. *Il s'agit d'éléments de l'*arena* identifiés dans l'entretien initial.

**Il s'agit d'éléments de l'*arena* identifiés dans l'entretien d'autoconfrontation.

En observant ce tableau, il est intéressant de remarquer que les ressources potentiellement structurantes de l'*arena* identifiées lors des entretiens initiaux sont très différentes des ressources structurantes composant le *setting* identifiées à partir des entretiens d'autoconfrontation. Cette faible concordance est rendue visible par la dernière colonne du tableau 37 qui montre peu de récurrences entre les ressources potentiellement structurantes et celles qui structurent l'activité analysée en autoconfrontation. Les propos des personnes enseignantes de la présente recherche proposent une piste d'explication. Par exemple, lorsque Paul s'observe en autoconfrontation, il souligne qu'il est important pour lui de demeurer authentique dans sa communication avec les étudiants. C'est un principe général qui guide son activité. Dans la même lignée, lorsqu'Adam observe la discussion en autoconfrontation, il lui vient à l'esprit combien il arrive à « lire » les visages des étudiants, puisqu'il va même jusqu'à accorder la parole à des étudiants qui ne l'ont pas demandée. Ce sont donc des principes généraux provenant de leurs expériences antérieures qui guident leur activité et dont ils prennent conscience en autoconfrontation. Comme s'il leur

était difficile de décrire leur *arena* de mémoire, sans référence à une activité précise. Sur la base de ces propos et de la différence entre l'*arena* et le *setting* selon Lave, cette grande différence pourrait indiquer qu'il s'agit de deux réalités différentes. Le dispositif méthodologique pourrait être en cause. Les implications méthodologiques seront discutées dans la prochaine partie du chapitre.

En conclusion, l'examen de l'activité de chacune des personnes-agissant dans leur *setting* permet de constater la relation dialectique entre les finalités qu'ils poursuivent et les moyens qu'ils mobilisent en fonction de l'évolution de leur *setting*. Dans la lecture transversale des cas, l'étude de la relation entre les moyens et les fins permet de constater d'abord que certains moyens sont mobilisés par tous les professeurs qui discutent des cas. Discuter un cas demande le déploiement d'une grande variété de moyens judicieusement choisis selon la finalité à atteindre et l'état du *setting* à ce moment. Un même moyen peut atteindre à lui seul une grande variété de fins. Les moyens sont donc versatiles et les finalités ne sont pas poursuivies une à la fois, plusieurs se poursuivent simultanément. Lorsqu'on inverse le point de vue pour observer d'abord les finalités poursuivies par tous les professeurs, on constate qu'une même finalité est poursuivie par plusieurs moyens différents. Lorsque l'on observe la relation entre les moyens mobilisés par tous les professeurs et les fins poursuivies par tous les professeurs, on constate qu'ils représentent une dynamique en soi, tel que le présente la figure 44. En d'autres termes, les fins poursuivies par les professeurs sont atteintes grâce aux moyens et ces moyens contribuent à l'atteinte de toutes ces fins. La relation dialectique moyens-fins donne lieu à des dilemmes. Ces dilemmes font partie de l'activité et sont acceptés par les personnes-agissant, dont les deux dilemmes types repérés dans l'étude concernant la nécessité de trancher qui détiendra le contrôle

de la discussion et la nécessité de trancher dans l'action sur la longueur acceptable des contributions dans la discussion de cas. La comparaison entre les dilemmes montre que les personnes moins expérimentées rapportent davantage de dilemmes que les personnes plus expérimentées. Cela ne signifie pas qu'ils n'existent plus pour les personnes expérimentées, mais qu'elles ont opéré un compromis plus confortable que les personnes moins expérimentées et que ce compromis est devenu routinier. Puis, les dilemmes mettent en jeu des finalités particulières apparaissant à la figure 46. Elles sont singulières puisqu'elles engendrent ou contribuent à dénouer la majorité des dilemmes. Les données de notre étude permettent de remarquer que certaines finalités sont poursuivies par les professeurs plus expérimentés. Ainsi, les ressources structurantes des novices pourraient être différentes de celles des professeurs expérimentés. Les compromis opérés pour trancher les dilemmes sont provisoires. Les données de notre étude ont permis de démontrer que la nature du compromis pouvait évoluer à travers le temps lorsque le dilemme resurgit et est remis au débat. Elles semblent donc avoir une importance particulière dans l'activité des personnes. Enfin, la comparaison entre les ressources structurantes de l'*arena* ayant infléchi l'activité pour chacune des personnes participantes et les ressources potentiellement structurantes qu'ils avaient identifiées dans l'entretien *ante* sont différentes, laissant penser qu'il s'agit là de deux réalités différentes.

2. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'exercice réalisé dans la section précédente a soulevé un certain nombre d'hypothèses et de questions qui seront reprises et discutées dans cette section. La discussion abordera plus amplement la relation dialectique entre les moyens et les fins, la nature des dilemmes et la

possibilité pour le chercheur d'y accéder et les éléments de l'arena. Enfin, ces éléments de discussion pourront permettre de proposer des modifications au cadre théorique.

2.1 La relation dialectique entre les moyens et les fins

L'analyse des résultats de la présente recherche permet de comprendre que des moyens n'existent pas en soi, mais seulement dans une relation dialectique avec des finalités poursuivies dans un *setting* particulier. Un même moyen peut atteindre plusieurs finalités différentes et des finalités multiples sont poursuivies simultanément. Toutefois, notre analyse a montré que le phénomène était encore plus complexe.

Dans la présente recherche, les concepts « moyens » et « fins » ont posé problème. Au cours de l'analyse thématique des données, il est devenu difficile de différencier les moyens des fins. Par exemple, « polariser » était parfois un moyen, parfois une fin. Dans le modèle de la cognition en pratique, les fins et les moyens sont difficiles à différencier (Lave, 1988). Mais le modèle de Lave n'explique pas pourquoi. C'est en consultant les écrits de Dewey que les rapports entre « moyen » et « fin » ont pu être clarifiés.

« Every means is a temporary end until we have attained it. Every end becomes a means of carrying activity further as soon as it is achieved. We call it end when it marks off the future direction of the activity in which we are engaged; means when it marks off the present direction. » (Dewey, 1916, p. 124)

Le moyen est le geste posé dans le moment présent et la fin est l'anticipation de la suite immédiate de l'activité. Dans nos résultats, les moyens étaient typiquement des gestes de

l'enseignant puisque ce sont eux qui démarraient l'autoconfrontation. Les verbalisations donnaient accès aux finalités poursuivies par l'action observée puisqu'il s'agissait de la suite immédiate. Toutefois, Dewey précise la fonction de la finalité en différenciant deux types de fins. D'abord, 1) le but ultime, « *aim* ». « (...) [*T*]he aim as a foreseen end gives direction to the activity (...) » (Dewey, 1916, p. 119) C'est ce qui motive l'activité. C'est la finalité ultime visée par l'activité entière. Toutefois, elle se modifie au fur et à mesure qu'elle est mise en action (Dewey, 1916). En effet, la personne adapte son activité au fur et à mesure qu'elle se déploie et la redéfinit constamment en 2) finalités à plus courte vue, que Dewey appelle « *ends in view* ». La fin « réalisée » suite au déploiement d'un moyen, peut être différente de la fin imaginée au départ. Les fins sont « idéales », mais les moyens réfèrent aux ressources structurantes existantes, telles qu'elles sont. C'est lorsque l'écart entre les moyens et les fins se réduit que la personne-agissant a une impression de fluidité dans son activité. Cette fluidité perçue pourrait expliquer pourquoi les dilemmes sont plus difficiles à capter chez les participants les plus expérimentés de la présente étude. Pour Dewey (1916), comme pour Lave (1988), c'est le couplage moyens-fins qui donne accès à l'activité. Cela peut s'expliquer par le fait que l'accès aux moyens et aux fins poursuivies permet de comprendre que des fins sont poursuivies simultanément par plusieurs moyens différents. Cette même relation dialectique moyens-fins donne également accès aux dilemmes, donc aux finalités poursuivies par les personnes-agissant, mais qui sont conflictuelles ou menacées. Les dilemmes, qui seront discutés dans la prochaine partie, donnent quant à eux accès aux compromis opérés par les personnes dans le feu de l'action. C'est ainsi que les concepts moyens, fins, dilemmes et compromis expliquent la complexité de l'activité des professeurs qui discutent des cas en classe.

Les études portant sur la façon dont les professeurs mènent une discussion de cas, analysées dans le premier chapitre de la thèse, permettaient d'identifier les moyens pour bien mener une discussion de cas. Ces recherches ne permettaient pas d'expliquer pourquoi mener une discussion de cas est une activité teintée de craintes et qualifiée de difficile. La présente étude renverse la thèse selon laquelle mener une discussion de cas se vit en déployant des moyens précis pour atteindre des finalités bien balisées (Kuo, 2008) ou conscientisées (Cengiz, 2007). En effet, la relation dialectique entre les moyens et les fins creusée dans la présente étude apporte une contribution originale à l'explication des craintes ressenties. Discuter un cas est une activité des plus incertaines. Pendant la discussion, des fins sont poursuivies simultanément. Elles sont une vision idéalisée de l'issue du prochain moyen déployé, mais le moyen pourrait ne pas avoir l'effet escompté puisqu'il pourrait compromettre l'atteinte d'une finalité. La personne-enseignante est à ce moment mise en dilemme. Elle tranche et opère un compromis dont l'effet n'est pas du tout assuré. Lorsque le moyen n'atteint pas sa fin, la personne doit le peaufiner, en choisir un autre, jusqu'à ce que les effets escomptés se rapprochent de l'activité imaginée. L'activité est mouvante. Le compromis demeure « provisoire » devant un dilemme « permanent » qui, même s'il est routinier et assorti d'un compromis confortable, peut resurgir et être remis au débat.

2.2 Les dilemmes

C'est l'analyse de la relation dialectique moyens-fins qui donne accès aux dilemmes. Quant à la nature des dilemmes, les résultats de la présente recherche ont permis de constater que

certains dilemmes semblent être typiques à la discussion de cas en classe, tels que : 1) « Prendre le contrôle de la discussion ou le laisser aux étudiants » et 2) « Laisser la personne parler ou abréger sa contribution ».

Dans le chapitre de la problématique, plusieurs chercheurs identifiaient les craintes des personnes enseignantes liées à la discussion de cas dont la perte du contrôle de la discussion faisait partie (Badger, 2010; Gall et Gillett, 1980; Rossi, 2006; Wilson et Lloyd, 1996). Les études n'expliquent pas cette crainte. Dans le cadre de la présente recherche, les données ont permis de décrire sa nature dilemmatique et son caractère typique. Puis, les données ont permis de comprendre que les professeurs qui accordent davantage de contrôle aux étudiants ont perfectionné le compromis opéré à travers le temps. Comme Ria *et al.* (2001) le remarquaient précédemment, le compromis opéré doit être relativement confortable, générer peu de stress et atteindre les finalités de la personne. Autrement, il sera abandonné. Ainsi, devant la peur de perdre le contrôle, les enseignants y vont par « petits pas » : ils ont d'abord tendance à vouloir garder le contrôle de l'ensemble de la discussion, puis à laisser plus de contrôle aux étudiants durant des séquences précises de la discussion, avant éventuellement de voir le contrôle comme quelque chose de mouvant durant toute la discussion.

Certains manuels portant sur la méthode des cas nomment l'existence de dilemmes auxquels les professeurs qui discutent des cas font face. La contribution la plus importante à ce niveau est celle de Garvin (1991). Sur la base de son expérience, il remarque que les dilemmes auxquels le professeur qui mène une discussion de cas fait face sont nombreux. Il donne l'exemple de quatre grands dilemmes : 1) Est-ce légitime de ne pas donner la parole à un

étudiant qui construit rarement sur l'intervention précédente et qui amène la classe dans une autre direction au risque de le blesser? 2) Que faire d'un étudiant qui a de l'expérience dans le domaine et qui donne invariablement la réponse attendue? Doit-on le traiter différemment? 3) Est-ce légitime de faire appel à un étudiant en particulier parce qu'on sait qu'il mènera la classe sur une mauvaise piste qu'il serait intéressant d'explorer, mais qui risque de mettre au grand jour sa faiblesse? 4) Est-il éthique d'impliquer un étudiant crédule, sans le prévenir, dans un exercice de jeu de rôle qui génère des émotions fortes au cours duquel le professeur doit momentanément le mettre dans un environnement menaçant? Après avoir posé ces quatre dilemmes, Garvin (1991) explore les questions philosophiques qu'ils soulèvent. Cet auteur contribue ainsi à documenter la nature des dilemmes vécus par les professeurs qui discutent des cas. Or, les résultats de notre recherche contribuent non seulement à identifier la nature de certains dilemmes, mais également à expliquer la relation dialectique entre les moyens et des fins contradictoires qui les ont générés, les fins qui servent à les trancher et les compromis qui sont opérés. Nos données portant sur le dilemme du contrôle de la discussion permettent également de documenter la nature permanente des dilemmes et le caractère provisoire, même s'il devient routinier, des compromis opérés. En effet, bien qu'il ait été d'abord tranché par le compromis d'exercer davantage de contrôle, c'est plus tard dans leur carrière que certains professeurs se sont demandé comment ils pouvaient remettre davantage de contrôle aux étudiants. Ainsi, même si un dilemme a été tranché par un compromis opératoire ayant procuré un certain confort à une certaine époque, le confort relié à un dilemme peut s'effriter et remettre le dilemme sur la table des délibérations afin de rendre un autre compromis possible. Enfin, le dilemme relié au contrôle de la discussion semble si important qu'on pourrait se demander s'il ne s'agit pas là du dilemme

général qui englobe la plupart des autres dilemmes, dont « Laisser la personne parler ou abréger sa contribution » semble en être une version plus opératoire de ce dilemme.

2.2.1 *Le compromis social*

L'analyse a permis de constater qu'il était difficile d'accéder aux dilemmes des personnes plus expérimentées. Dans la cognition en pratique, ce phénomène s'explique par le fait que les personnes interprètent leur propre activité comme étant une « routine » d'événements répétitifs et très ressemblants plutôt que comme étant une improvisation complexe qui génère sans cesse de multiples variantes (Lave, 1988). D'autres auteurs apportent d'autres nuances pour expliquer cet accès difficile aux dilemmes. Selon Schutz et Luckmann (1973), les personnes font face à certaines situations routinières par ce qu'ils appellent des « recettes » qui sont en fait des habitudes, dont la majorité sont transmises socialement, qui servent à comprendre et à contrôler des aspects de notre expérience. « *Naturally, it is to be further observed that my stock of experience is to a considerable extent transmitted socially. The recipes have already "proven" themselves elsewhere.* » (p. 15) À la relation moyen-fins, ils précisent. « *[The recipes] are unquestionably "means to an end" in the realization of open plans of acts.* » (p. 108) Devant un dilemme, la personne peut adopter un compromis sans qu'il n'ait fait l'objet d'une délibération, mais simplement parce qu'elle pourrait avoir observé une autre personne se saisir de ce compromis dans une situation semblable. Ces habitudes ne sont pas contestées, sauf lorsqu'il est évident que la « recette » opérée ne fonctionne pas. C'est alors que la personne la peaufine ou l'abandonne pour chercher et créer de nouvelles façons de faire face aux situations (Ritzer, 1993). Ainsi, il semble que plusieurs des dilemmes rencontrés par les personnes n'ont pas été

tranchés de façon consciente (Berlak et Berlak, 2012), mais ont été tranchés dans le passé, parfois même par d'autres personnes qui créent des réponses qui se transmettent socialement. Ainsi, dès le début de leur socialisation, les personnes développent des façons « habituelles » de faire face aux situations, c'est-à-dire qu'elles ont souvent tendance à d'abord reproduire ce qu'elles ont vu faire. Une personne qui mène une discussion de cas pourrait prendre le contrôle de la discussion puisque c'est ainsi qu'elle a toujours vécu cette activité, mais sans débattre le dilemme du contrôle de la discussion de façon consciente. Ces apports expliquent d'un autre point de vue pourquoi il reste difficile pour le chercheur d'accéder aux dilemmes. En fait, le chercheur accède davantage à une catégorie de dilemme, soit ceux qui sont encore engageants émotivement ou ceux qui ont causé des délibérations passablement marquantes et auxquels les personnes accèdent dans l'autoconfrontation

D'un point de vue méthodologique, le dispositif déployé dans le cadre de la présente recherche a permis de mettre au jour les dilemmes qui ne sont pas encore tranchés chez les professeurs qui discutent des cas et dont le compromis opéré n'atteint pas la finalité ou n'est pas encore devenu confortable et routinier. Puisque l'analyse de l'activité est un espace permettant à la personne de décrire ce qu'elle fait et comment elle le fait, elle décrit principalement ses fins et la façon dont le moyen permet à l'activité de se poursuivre. C'est lorsque le moyen n'atteint pas sa finalité que le dilemme peut être dévoilé. Ainsi, le dispositif méthodologique mobilisé dans la présente étude ne permet pas d'accéder facilement aux dilemmes des personnes-agissant plus expérimentées. Probablement qu'un dispositif d'autoconfrontation croisée impliquant la confrontation de l'activité d'une personne avec la parole d'un ou de plusieurs autres collègues pourrait peut-être davantage faire ressortir les dilemmes. La différence entre les compromis

opérés par les uns et les autres pourrait peut-être faire resurgir le débat entre les finalités sous-jacentes.

2.3 L'*arena* et la façon dont il infléchit l'activité des personnes

Tel que mentionné précédemment, l'analyse des données a révélé que les éléments potentiellement agissants de l'*arena* identifiés lors des entretiens initiaux sont au final très différents des éléments agissants identifiés à partir des données issues des entretiens d'autoconfrontation. Cette grande différence soulève des interrogations qui peuvent avoir des implications méthodologiques. En fait, cette différence est si grande que l'on doit se demander si le dispositif est en cause ou s'il ne s'agit pas de deux réalités différentes.

Quant au dispositif méthodologique, il est possible que le questionnement de la chercheure, différent dans les deux contextes, ait provoqué cette différence dans les données recueillies. Si l'on tente d'expliquer cette différence d'un point de vue conceptuel, le cadre de la cognition en pratique nous permet de préciser que dans l'entretien *ante*, les participants peuvent décrire leur *arena*, mais dans l'entretien d'autoconfrontation, ils discutent d'éléments de leur *arena* qui ont structuré leur activité, ce sont donc des ressources structurantes. Ainsi, il s'agit de deux concepts différents. L'emprunt fait à Dewey précédemment concernant la différence entre la fin ultime, « *aim* », et la fin à plus courte vue, « *end in view* » peut apporter une explication plus exhaustive. Les éléments de l'*arena* mentionnés dans l'entretien *ante* (*arena* 1) pourraient représenter les fins ultimes (*aims*) poursuivies par les personnes, soit celles qui mettent l'activité en mouvement. En effet, il s'agit de grands principes et de buts généraux qui guident leur action. Puis, les éléments de l'*arena* mentionnés dans les entretiens d'autoconfrontations (*arena* 2),

associés à leur activité concrète, seraient alors les fins à plus courte vue (*end in view*). Selon Dewey (1916), lorsque la personne est engagée dans une activité, elle redéfinit constamment ses fins ultimes en fins à plus courte vue, « *being merely a sight ahead by which to keep his activity going (...)* » (Dewey, 1916, p. 124), tout au long de son activité. Les éléments identifiés dans l'entretien *ante* sont anticipés tandis que ceux identifiés dans les entretiens d'autoconfrontation opèrent dans le présent des personnes-agissant. Dans cet ordre d'idées, il serait plus plausible d'affirmer qu'il s'agit en effet de deux réalités différentes. L'*arena* peut contribuer à structurer la nature des fins ultimes initiant l'activité, mais ces fins sont constamment retransformées en fins à plus courte vue dans le cours de l'action. L'*arena* est porteur de ressources potentiellement habilitantes ou contraignantes qui, dans le feu de l'activité, s'engagent dans la relation dialectique moyens-fins en poussant la personne-agissant à se fixer de nouvelles fins à courte vue ou à s'en forger un moyen. En d'autres termes, un élément de l'*arena* surgissant dans l'activité de la personne l'aide à se forger une nouvelle fin ou à se façonner un nouveau moyen pour avancer.

D'un point de vue méthodologique, ces observations questionnent le statut de l'entretien *ante* et sa capacité à contribuer à la compréhension de l'activité concrète des personnes. Dans le cadre de la présente recherche, les données recueillies dans cet entretien ont peu contribué à répondre aux questions de recherche puisque ce sont plutôt les concepts de ressources structurantes (moyens-fins), dilemme, compromis qui ont contribué davantage à répondre à ces questions qui sont au cœur de l'activité des personnes-agissant. Ceci permet d'affirmer que dans une situation comme la nôtre, les entretiens d'autoconfrontation constituent un moyen méthodologique beaucoup plus sûr pour comprendre l'activité concrète des personnes.

3. LES PROPOSITIONS AU CADRE THÉORIQUE

La confrontation des données de la présente étude au cadre théorique a engendré son évolution. Cette section vise à expliquer le passage d'une première représentation du cadre théorique (figure 47) à une nouvelle proposition, plus représentative de l'affinement des concepts au cours du travail de recherche (figure 48).

Tout d'abord, la figure 48 représente la façon dont le cadre théorique, qui a servi à faire le choix du dispositif méthodologique, a été interprété au départ.

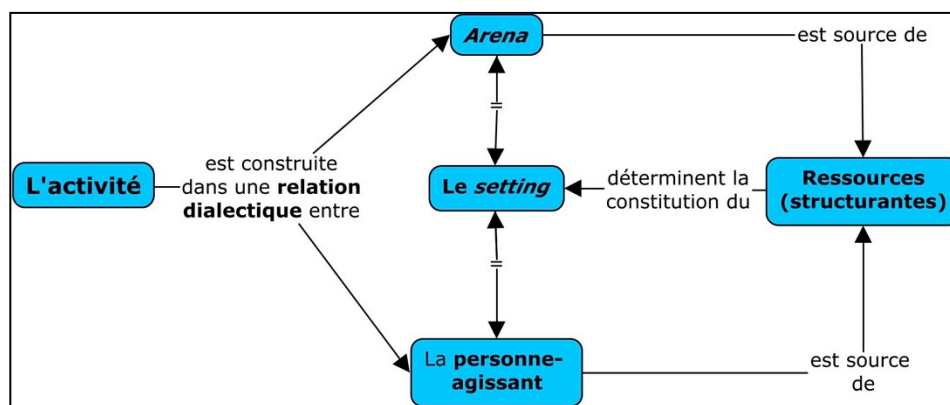


Figure 47. Le rapport entre les concepts d'*arena*, *setting*, personne-agissant et ressources structurantes selon Lave

Après la cueillette de données et tel que présenté dans le chapitre 3 portant sur la méthodologie, le codage thématique s'est amorcé sans faire appel directement aux concepts du cadre théorique, mais plutôt en identifiant ce qu'il y avait de fondamental dans le propos, tel que proposé par Paillé et Muchielli (2008). C'est lors de l'écriture des cas et plus particulièrement en tentant d'expliquer l'activité des personnes à la lumière du cadre de Lave que certaines

clarifications se sont imposées. Ainsi, l'usage de ce cadre théorique dans l'analyse et l'interprétation des données a permis de clarifier le concept de *setting*, de ressources structurantes, la relation dialectique entre les moyens et les fins, la genèse des dilemmes et du compromis opéré. Cette partie vise à proposer des précisions et des ajustements au cadre théorique de la cognition en pratique de Lave.

3.1 Le concept de *setting*

Dans le cadre de la cognition en pratique, Lave (1988) énonce à de multiples reprises que la personne-agissant entre en relation avec son *setting*. On peut alors penser que la personne-agissant et le *setting* peuvent être deux entités différentes. Or, la personne-agissant n'existe que dans un *setting*. D'un point de vue conceptuel, « personne-agissant » et « *setting* » sont indissociables. Il est donc important de clarifier que la personne-agissant fait partie intégrante du *setting*. Plus précisément, la personne-agissant est en interaction avec les ressources structurantes de l'*arena*.

3.2 Le concept de ressources structurantes

Le concept de ressources structurantes s'est également clarifié. Selon Lave (1988), toute ressource qui contribue à structurer l'activité de la personne, peu importe sa nature, est une ressource structurante. Ainsi, certaines ressources structurantes peuvent être mises à disposition de la personne dans l'*arena*, être générées par la cognition de la personne en activité ou par les effets de l'activité elle-même qui structurent la suite de l'activité. Or, dans le cadre de cette recherche visant à comprendre l'activité de la personne, il est apparu évident dès la codification

thématique des données que les ressources structurantes n'existaient pas en soi. Elles jouaient le rôle d'une fin ou d'un moyen dans l'activité de la personne. Voici comment une ressource structurante joue le rôle de fin. Par exemple, l'importance pour un enseignant d'obtenir de bons résultats aux évaluations de l'enseignement par les étudiants est une ressource qui structure l'activité de façon très concrète. Elle devient une fin dans l'immédiat de la situation qui appelle un moyen visant à rapprocher la personne de cette finalité, comme lorsque Xavier se rappelle cette contrainte et utilise ainsi l'humour pour ne pas heurter l'étudiant(e) qui parle et préserver ses chances d'obtenir de bonnes évaluations. Ici, la contrainte d'obtenir de bons résultats à l'évaluation de l'enseignement est devenue une finalité. Puis, les contributions des étudiants dans la discussion d'un cas sont également des ressources structurantes qui n'existent pas en soi dans la dialectique de l'activité. Elles sont la base de la prochaine fin poursuivie ou du prochain moyen mobilisé. C'est-à-dire que leur contenu structure bel et bien le reste de l'activité, mais servira de base au prochain « moyen » si le professeur le construit sur la contribution de l'étudiant⁵⁶ ou encore de « fin » si la contribution de l'étudiant indique au professeur la prochaine finalité à poursuivre. Ainsi, la relation dialectique en jeu dans l'activité de la personne-agissant se joue principalement entre les moyens qu'elle déploie et les fins qu'elle poursuit dans le cours de son activité. Les données de notre étude ont permis d'observer que l'activité du professeur qui mène une discussion de cas est propulsée et maintenue par la relation dialectique

⁵⁶ « Je me concentre. J'essaie de voir où il veut aller pour [...] essayer d'intégrer son commentaire, mais en même temps aller là où je veux aller. » (Xavier A2) ou encore « Là, j'étais comme yes! (Rires.) Yeah! J'étais exactement là où je voulais aller ça fait que là, j'avais ce sur quoi je pouvais construire. » (Xavier A2).

entre les moyens et les fins et que les ressources structurantes, qu'elles soient cognitives, sociales, physiques ou autres entrent dans la dynamique moyens-fins en nourrissant l'un de ces deux pôles. C'est une proposition théorique qui est supportée par les données dans le contexte de cette étude visant à comprendre l'activité des professeurs discutant des cas.

3.3 La relation dialectique entre les moyens et les fins

Tel qu'abordé précédemment, les données de la présente recherche permettent également de préciser la nature des fins dans la relation dialectique entre les moyens et les fins. Selon la façon dont Dewey (1916) décrit l'activité, les moyens et les fins s'enchaînent indéfiniment. Le chercheur qui observe une unité d'analyse détermine un début et une fin à l'activité qu'il observe. La différence entre un moyen et une fin est purement théorique puisque le moyen est le premier élément abordé dans l'activité et l'effet poursuivi, qu'il nomme également fin, est le point de départ d'une autre fin. *« In other words, the external idea of the aim leads to a separation of means from end, while an end which grows up within an activity as plan for its direction is always both ends and means, the distinction being only one of convenience. »* (Dewey, 1916, p. 143) À cet égard, Dewey distingue la fin ultime « *aim* » de la fin en vue « *end in view* ». La fin ultime est fixée avant l'activité, à l'extérieur de l'activité elle-même. Elle est le but « terminal », comme le fait de souhaiter que les étudiants fassent des liens entre théorie et pratique, dans le cas d'Alice et elle motive l'activité. Selon Dewey, lorsque l'on étudie l'activité sur la base de sa fin ultime, sa nature profonde nous échappe puisque l'activité devient « un » moyen pour atteindre « la » fin ultime. Toutefois, Dewey (1916) explique que l'activité est au fond constituée d'un long enchaînement de moyens et de fins « à courte vue » liés par une

relation dialectique de co-constitution. La fin à courte vue est la fin ultime constamment redéfinie par la personne en cours d'activité en relation avec le moyen et son effet qui contribue à redéfinir à son tour la fin à courte vue poursuivie. Chaque fin est un moyen de poursuivre l'activité. On l'appelle « fin » lorsque l'on parle de la prochaine direction de l'activité et on l'appelle « moyen » lorsque l'on parle du chaînon précédent. Ce retour à la conception des moyens et des fins de Dewey (1916) apporte un éclairage au statut des moyens et des fins dans la présente étude. Le cadre théorique aurait avantage à distinguer les fins ultimes des fins à plus courte vue.

3.4 La genèse des dilemmes du compromis opéré

Lave (1988) indique que les dilemmes sont générés et tranchés dans un « processus visant à réduire l'écart entre les moyens et les fins ». Ainsi, la personne-agissant prend les moyens pour se rapprocher de ses finalités, mais ce processus n'est pas décrit. Hubault (1995) décrit plus précisément ce processus avec le concept de compromis opératoire qui représente l'action que la personne tente pour « faire avec » la situation et évoluer dans la direction souhaitée. Selon les données de la présente recherche, le dilemme émerge dans l'activité de la personne lorsqu'au moins une fin à courte vue est en péril, soit parce que la personne-agissant se retrouve devant des fins contradictoires qu'elle doit prioriser ou lorsque le moyen qui lui vient à l'esprit dans l'activité met en danger une fin à courte vue. Selon Hubault, lorsque la personne se trouve devant un dilemme elle trouve le moyen de le gérer par un compromis provisoire. En effet, le compromis opéré ne résout pas le dilemme, qui lui est permanent (Ria, 2013), mais le dépasse momentanément pour poursuivre l'activité (Hubault, 1995). Selon que le compromis est plus ou

moins confortable, il sera abandonné, perfectionné ou mobilisé à nouveau dans un *setting* semblable. Le compromis « provisoire » peut devenir routinier, mais peut éventuellement resurgir dans l'activité de la personne et connaître une autre issue. Dans la présente étude, l'analyse des dilemmes a pu être approfondie à l'aide du concept de compromis. Selon l'analyse des données, ils émergent lorsque deux finalités entrent en contradiction ou sont menacées parce que le moyen venant d'abord à l'esprit de la personne met en péril une fin poursuivie par la personne. L'une des finalités conflictuelles pourra être priorisée ou être tranchée par une nouvelle finalité qui n'entraîne pas en jeu au départ⁵⁷, mais qui, dans la relation dialectique moyen-fin, émerge et permet de trancher. Le compromis opéré est celui qui permet de préserver au mieux l'atteinte des fins dans la situation. Ainsi, le dilemme et le caractère satisfaisant ou non du compromis opéré suite à la délibération du dilemme nourrissent l'histoire de chacune des personnes. « *The past is brought into and enacted in the present through purposefully acting under presently given conditions.* » (Stetsenko, 2017) Cette histoire devient potentiellement agissante lorsqu'elle retrouve du sens dans les activités subséquentes de la personne. Lampert (1985) a permis de comprendre la nature permanente du dilemme et que le compromis provisoire choisi n'a pas fait l'objet d'une longue délibération. Il est tranché sur le vif, est parfois improvisé ou encore est une « recette » reconnue comme convenable dans ce type de *setting* et transmise socialement dans une situation antérieure (Berlak et Berlak, 2012; Schutz et Luckmann, 1973). L'explication plus fine de cette dynamique sous-jacente aux dilemmes intégrant le concept de

⁵⁷ Voir le 3^e dilemme d'Alice, le 1^{er} et le 2^e dilemme de Marc, le 2^e dilemme d'Adam synthétisés dans le tableau de l'annexe E.

compromis (opératoire) provisoire (Hubault, 1995; Ria, 2013) est une contribution au cadre théorique de la cognition en pratique.

Enfin, la figure 51 synthétise les propositions précédentes et illustre une autre façon de représenter l'activité humaine sur la base de la cognition en pratique de Lave (1988) et intégrant les contributions de fins ultimes et à courte vue (Dewey, 1916), de dilemme (Lave, 1988) et de compromis (Hubault, 1995; Lampert, 1985; Ria, 2013).

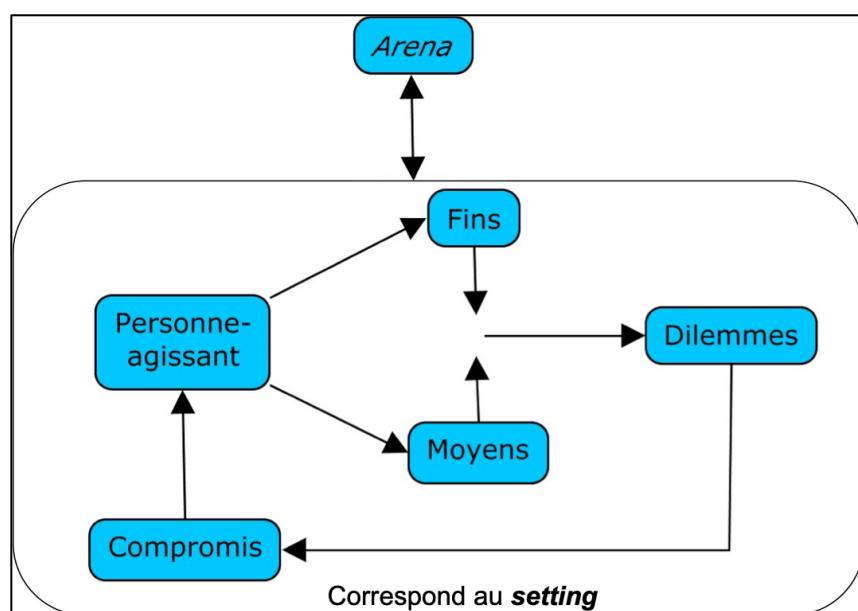


Figure 48. La proposition d'un modèle d'analyse de l'activité

L'activité est représentée par la relation dialectique entre la personne-agissant, les fins qu'elle poursuit et les moyens qu'elle mobilise. Les fins représentent les fins ultimes redéfinies en fins à courte vue. La relation dialectique entre des fins souvent incompatibles pouvant être poursuivies simultanément et les moyens permettant l'atteinte de certaines d'entre elles, mais pouvant en saboter d'autres engendrent des dilemmes qui sont tranchés sur le vif par des

compromis qui modifient le cours de l'activité de la personne agissant. Selon le caractère concluant ou non du compromis sur l'activité, il risque d'être abandonné pour une activité future ou être peaufiné et mobilisé à nouveau dans un setting dans lequel la personne en reconnaîtrait les termes. Cette dialectique du *setting* est co-constituée et co-constitue l'*arena* dans lequel l'activité se déroule.

LA CONCLUSION

La conclusion de cette recherche débute par une synthèse de l'étude proposant une analyse de l'activité des professeurs qui enseignent par la discussion de cas en gestion. Les limites de la recherche seront ensuite identifiées. Les retombées de l'étude pour la recherche et la formation seront ensuite présentées. Puis, l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique de l'objet de notre étude sera exposée. Enfin, de nouvelles pistes de recherche seront proposées.

1. LA SYNTHÈSE DE L'ÉTUDE

Cette recherche doctorale en éducation s'inscrit dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse à l'activité des professeurs qui discutent des cas en gestion et plus particulièrement à mieux comprendre la dynamique de cette activité. Il faut rappeler que les professeurs de gestion qui discutent des cas en classe s'inscrivent dans une histoire qui a plus de cent ans. Ils appartiennent à une lignée de professeurs qui permettent la cohabitation de la raison et des sentiments. Dans leur vie de gestionnaire, les étudiants devront prendre des décisions en mobilisant ce qu'ils savent tout en prenant en compte leurs sentiments, leurs valeurs, leurs idées propres, leurs désirs et ceux des autres. La prise de parole dans une discussion de cas est une façon d'exercer les étudiants à le faire.

La discussion de cas représente tout un défi pour les enseignants puisqu'elle est à la base d'une série de craintes, comme de ne pas être en mesure de maintenir l'engagement des étudiants dans la discussion, de perdre le contrôle du contenu de la discussion ou la peur de devoir gérer

les émotions des étudiants. Plusieurs des études portant sur la méthode des cas se penchent sur son efficacité pour faire apprendre et débouchent sur de nombreuses préconisations concernant ce qui doit être fait par l'enseignant. Une analyse de la littérature effectuée d'un point de vue ergonomique a permis de constater que la recherche antérieure qui a abordé la façon dont les professeurs discutent des cas s'est surtout penchée sur la partie visible de l'activité, soit les moyens mobilisés par ces enseignants (Kuo, 2008) et leur façon de questionner (Dawson, 1994; Zhang et al., 2010). Très peu de recherches ont porté sur l'activité des professeurs qui discutent de cas en classe. Par conséquent, l'intelligence du travail d'enseignement par la discussion de cas demeure dans l'ombre.

Dans le panorama des études portant sur la méthode des cas et la façon de mener des discussions de cas, la présente étude propose un regard théorique original rendu possible par le cadre de la cognition en pratique (Lave, 1988) permettant une analyse fine de l'activité des personnes pour mieux la comprendre. L'activité y est définie comme la relation dialectique entre la personne-agissant et son *setting*. La particularité de cette analyse est qu'elle donne accès à sa partie invisible, soit à la relation dialectique entre les moyens mobilisés et les fins que les professeurs poursuivent, les dilemmes rencontrés et la façon dont ils sont tranchés par des compromis provisoires.

Le but premier de cette recherche était de comprendre l'activité d'un professeur discutant un cas. Le premier objectif spécifique de cette recherche consistait à comprendre comment les fins et les moyens d'un professeur qui mène une discussion de cas varient en fonction de son *setting*. Cette étude identifie les moyens mobilisés par l'ensemble des professeurs à l'étude. Ils

1) questionnent, 2) communiquent non verbalement de diverses façons, 3) reformulent, synthétisent, réinterprètent les propos des étudiants, puis 4) sollicitent et soutiennent des contributions contradictoires. L'étude démontre que les moyens mobilisés par les professeurs sont mis en lumière grâce aux fins diverses qu'ils poursuivent. Un même moyen est déployé dans l'intention d'atteindre une fin et un même moyen peut contribuer à atteindre plusieurs fins différentes. Chaque moyen est versatile. Lorsque l'on pose le regard d'abord sur les fins, on constate que les professeurs veulent 2) engager les étudiants dans la discussion du cas et vont déployer des moyens pour tenter d'amorcer cet engagement et le maintenir. Ils se préoccupent de 3) valoriser la contribution des étudiants. Ils ne valorisent pas toutes les contributions et ne le font pas tous de la même façon. Enfin, tous les professeurs souhaitent 4) polariser les étudiants, les mettre en tension, 5) approfondir leur réflexion et 6) provoquer des émotions chez les étudiants. Puis, l'étude démontre qu'une même fin peut s'atteindre par divers moyens différents, parfois combinés et que certaines d'entre elles sont poursuivies simultanément en cours de discussion de cas. La relation dialectique incessante entre les moyens et les fins en cours de discussion de cas exige un arbitrage constant de la part du professeur puisque certaines fins sont contradictoires ou encore parce que le moyen qui s'apprête à être déployé met en péril une fin poursuivie. Ceci met les professeurs dans une position de dilemme, ce qui contribue à expliquer, par une explication novatrice, la complexité et les craintes liées à cette activité.

L'explication de cette complexité se poursuit par le second objectif spécifique qui consistait à identifier les dilemmes auxquels les professeurs font face et les compromis qu'ils opèrent. Selon les données de la présente étude, ce qui est source de dilemme pour une personne ne l'est pas nécessairement pour une autre. Toutefois, deux dilemmes semblent plus typiques,

tels que « laisser le contrôle de la discussion aux étudiants ou prendre le contrôle de la discussion » ou encore « Laisser la personne parler ou abrégé sa contribution », dont le premier est probablement à l'origine du second. Lorsque la personne a trouvé une façon de composer avec le dilemme, elle peut avoir l'impression qu'il disparaît, mais il fait plutôt partie de la situation (Lampert, 1985) et est tranché plus rapidement. Quant au compromis opéré, lorsque les conditions d'un dilemme tranché antérieurement sont reconnues dans son *setting* et que le compromis antérieurement opéré a été considéré par la personne comme étant plutôt satisfaisant dans un *setting* semblable, il risque d'être mobilisé à nouveau dans l'expérience ultérieure de la personne. S'il n'a pas été satisfaisant, il sera peaufiné peu à peu jusqu'à ce que l'expérience devienne plus confortable. Les résultats ont permis d'illustrer que même s'il est routinier, le compromis demeure provisoire puisqu'il peut connaître une issue différente, dans un nouveau *setting*.

Le troisième objectif spécifique visait à comprendre comment, dans une discussion de cas, l'*arena* infléchit l'activité du professeur. D'abord, les données de la présente étude indiquent que les ressources issues de l'*arena* qui ont effectivement structuré l'activité des personnes proviennent des entretiens d'autoconfrontation et non de l'entretien *ante* qui lui témoigne davantage des finalités générales que les personnes poursuivent. Dans l'activité, les fins générales des personnes se redéfinissent constamment en fins à courte vue (Dewey, 1916). Pour expliquer comment l'*arena* infléchit l'activité, la présente étude a permis de comprendre que les éléments de l'*arena* qui prennent sens dans l'activité de la personne viennent alimenter la relation dialectique moyens-fins. En effet, l'*arena* est porteuse de ressources potentiellement capacitanes ou contraignantes qui, lorsqu'elles sont convoquées dans l'activité, s'engagent dans

la relation dialectique moyens-fins en contraignant la personne-agissant à se fixer de nouvelles fins à courte vue ou à s'en forger un moyen.

Enfin, le quatrième et dernier objectif spécifique visait à identifier les récurrences dans l'activité des personnes-agissant dans leur *setting*. Cette dernière question a permis de constater que certains moyens sont mobilisés par tous les professeurs qui discutent des cas. Discuter un cas exige de mobiliser une grande variété de moyens choisis selon la finalité à atteindre et l'état du *setting* à ce moment. Un même moyen peut atteindre à lui seul une grande variété de fins. Les moyens sont versatiles et les finalités ne sont pas poursuivies une à la fois, plusieurs se poursuivent simultanément. Lorsqu'on observe la situation du point de vue des finalités, on constate qu'une même finalité est poursuivie par plusieurs moyens différents. La relation dialectique moyens-fins donne lieu à des dilemmes qui font partie de l'activité et sont acceptés par les personnes-agissant, dont les deux dilemmes types repérés dans l'étude concernant la nécessité de trancher en situation qui détient le contrôle de la discussion, à quel moment, et la nécessité de trancher quant à la longueur acceptable d'une contribution étudiante à la discussion de cas. La comparaison entre les dilemmes (figure 32) montre que les personnes moins expérimentées rapportent davantage de dilemmes que les personnes plus expérimentées. Cela ne signifie pas qu'ils n'existent plus pour les personnes expérimentées, mais qu'elles ont opéré un compromis plus confortable que les personnes moins expérimentées (Ria et al., 2001) et que ce compromis est devenu routinier (Lampert, 1985; Lave, 1988). Les compromis opérés pour trancher les dilemmes sont provisoires (Ria, Sève, 2001). Les données de notre étude ont permis de démontrer que la nature du compromis pouvait évoluer à travers le temps lorsque le dilemme resurgit et est remis au débat (Lampert, 1985). Puis, les dilemmes mettent en jeu des finalités

particulières (figure 49). Elles sont singulières puisqu'elles engendrent ou contribuent à dénouer la majorité des dilemmes. Elles semblent donc avoir une importance particulière dans l'activité des personnes.

2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les données de la présente recherche doivent être examinées en prenant en compte certaines limites liées aux choix méthodologiques, à la sélection des participants, au type de données recueillies et à leur analyse.

Les données de la présente recherche proviennent de professeurs qui s'intéressent personnellement beaucoup à la discussion de cas. Ce sont d'abord les professeurs expérimentés qui ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche. Pour obtenir un éventail plus varié d'expériences, une deuxième vague de sollicitations a été adressée plus directement à certains professeurs ayant moins d'années d'expérience. Il s'agit d'un échantillon de convenance qui pourrait ne pas être représentatif des professeurs qui discutent des cas en classe de gestion. L'intention de la recherche n'étant pas de proposer une généralisation des résultats pour la population, mais bien de modéliser la dynamique de la discussion de cas en classe, un groupe de professeurs plus restreint a permis de plonger plus en profondeur dans leur activité individuelle afin d'en dresser les premiers jalons.

Une autre limite concerne le statut d'ancienne conseillère pédagogique de la chercheuse dans l'établissement où la cueillette de données a eu lieu. Ceci peut avoir donné lieu à des propos adressés à la conseillère pédagogique plutôt qu'à la chercheuse. Même si cela est peu probable, il

est également possible que les participants aient pu reprendre des idées reçues au sujet de l'enseignement par la discussion de cas dans le but de bien paraître. Une certaine désirabilité sociale est inévitable dans toute recherche faisant appel aux verbalisations des individus. Toutefois, l'accès aux verbalisations est la seule façon d'accéder à la partie invisible de l'activité, la relation dialectique entre les moyens et les fins, les dilemmes rencontrés et la façon dont ils sont arbitrés.

3. LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE

La présente thèse a été présentée dans le cadre d'un programme de doctorat en éducation dont la thématique est l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Le point de départ de la présente recherche est un problème relié à la pratique et plus particulièrement aux craintes reliées à la discussion de cas. Par ses visées compréhensives et exploratoires à l'égard de l'activité de discussion de cas en gestion, cette recherche n'a pas été réalisée à des fins d'évaluation de la qualité de l'enseignement par la discussion de cas chez ces professeurs. Cette recherche n'a pas non plus visé à invalider leur activité d'une quelconque façon. C'est avec un grand respect pour chacune des personnes ayant participé à l'étude que la présente recherche a voulu rendre compte, le plus fidèlement possible, de ce qu'elles font. Les résultats obtenus ont des retombées pour la recherche, la pratique et la formation. Les prochaines sections tenteront d'identifier les retombées pour ces trois dimensions.

3.1 Les retombées pour la recherche

Avant de démarrer l'expérimentation, la recension de la littérature portant sur la façon dont les professeurs de gestion mènent des discussions de cas a permis de constater qu'une grande partie des études portaient sur l'évaluation de son efficacité en tant que méthode pédagogique. Les études portant sur la façon dont les professeurs discutent d'un cas en classe à proprement parler étaient très peu abondantes et la dernière étude datait d'une dizaine d'années (Kuo, 2008). Les recherches récentes se penchent davantage sur la discussion de cas dans les plateformes d'enseignement à distance. Pour dresser un meilleur portrait de la question, la recension a dû s'étendre aux études portant sur la discussion en classe, dans d'autres domaines d'études que la gestion et à d'autres niveaux d'enseignement que le milieu universitaire. La recension a également permis de remarquer qu'aucune étude n'a apporté un regard ergonomique par l'analyse de l'activité des personnes qui mènent une discussion de cas. Ainsi, aucune de ces recherches n'a permis de faire la lumière sur les dimensions de l'activité concrète du professeur dépassant ainsi le registre des stratégies et des croyances, comme l'a fait la présente recherche.

Une entrée par l'activité des personnes enseignantes (Saussez, 2014) discutant des cas à l'aide du modèle de la cognition en pratique a permis de dégager un modèle général de leur activité. Ce regard élargi sur l'activité des professeurs a mis en lumière la relation dialectique incessante qui se joue entre la personne et les ressources structurantes, simplifiées par la relation dialectique entre la personne-agissant, les moyens et les fins. L'examen affiné de cette relation dialectique a mis en lumière les finalités poursuivies par les moyens que les professeurs mobilisent, mais également le fait que les fins poursuivies sont atteintes par des combinaisons

multiples de moyens. Cette compréhension affinée de la dynamique se jouant entre les moyens mobilisés par les professeurs et les fins qu'ils poursuivent est une contribution originale à la recherche. Il s'agit d'une contribution aux études portant sur les stratégies mobilisées par les professeurs discutant des cas (Dawson, 1994; Kuo, 2008) et pourrait également fournir une perspective nouvelle aux chercheurs se penchant sur la discussion en classe en général (McGraw, 2002; Muller, 2000; Smith, 2005; Zhang et al., 2010). De plus, la présente étude constitue une première mise en lumière de la façon dont la relation dialectique entre les moyens et les fins génère des dilemmes, la façon dont ils sont tranchés par les professeurs à l'aide de ressources structurantes leur donnant le moyen de trancher.

La présente étude a permis d'expliquer pourquoi l'accès aux dilemmes dont le compromis opératoire est confortable est difficile. D'un point de vue méthodologique, un dispositif comportant une autoconfrontation croisée, c'est-à-dire la confrontation de l'activité d'une personne avec la parole d'un ou de plusieurs autres personnes, pourrait peut-être faire ressortir davantage les dilemmes. La différence entre les compromis opérés par les uns et les autres pourrait peut-être faire resurgir le débat entre les finalités sous-jacentes.

3.2 Les retombées pour la formation

L'étude de la relation dialectique entre les professeurs, les moyens qu'ils mobilisent et les fins qu'ils poursuivent par le biais d'un dispositif méthodologique faisant appel à l'autoconfrontation des personnes à leur activité a mis en lumière des résultats et des façons de faire qui pourraient avoir des retombées importantes pour la formation.

3.2.1 *L'accompagnement par l'autoconfrontation*

Dans la lignée de la section précédente, la présente recherche apporte une contribution puisque ses conclusions amènent à repenser la formation en exploitant le travail concret de l'enseignant, c'est-à-dire en y entrant par l'activité concrète de la personne. En effet, le regard posé sur le travail humain par les ergonomes depuis les années 50 propose un écart inévitable entre la tâche (le prescrit) et l'activité. Dans cette optique, former en entrant par le prescrit, par les bonnes pratiques par exemple, en écartant l'activité tangible de la personne dans son contexte est possible, mais ne prépare pas au réel de l'activité (Perrenoud, 2014). La formation qui prépare les personnes à (mieux) vivre une activité professionnelle « implique [...], sous une forme ou une autre, la prise en compte du travail et de son exécution. » (Saussez et Yvon, 2014).

Comme le rapportent les professeurs de la présente recherche, leur travail est sous-défini, c'est-à-dire qu'on ne leur précise que très peu le travail qui est à faire et encore moins les moyens pour y arriver. Ainsi, la personne enseignante n'a pas le choix de se construire elle-même un milieu d'action « pour remplir et/ou redéfinir les obligations prescrites. » (Saujat, 2002, p. 33) C'est dans cette distance entre ce qui est demandé et ce que la personne fait que se joue l'intelligence au/du travail (Saussez et Yvon, 2014). C'est dans cet espace que l'on accède aux ressources qui structurent l'activité des personnes et qui leur permettent de réaliser leur travail. Dans ce contexte, la formation, voire l'accompagnement, aurait intérêt à se situer dans cet espace entre tâche et activité et prendre en compte l'activité que vivent ou vivront vraisemblablement les personnes, les dilemmes qu'elles rencontrent ou rencontreront possiblement, les décisions

qu'elles doivent ou devront probablement prendre (Perrenoud, 2014). C'est grâce aux verbalisations des personnes au sujet de leur activité que cela devient possible.

L'autoconfrontation des personnes à leur propre activité au travail, faisant partie des choix méthodologiques de la présente étude, a permis de constater à plusieurs reprises que la confrontation de la personne participante à sa propre activité a, à quelques reprises, apporté certains éléments à la conscience des personnes. Selon Vygotski (1997), la « prise de conscience » est au cœur de l'apprentissage. Ce qui a été porté à la conscience permet des actes volontaires. La compréhension que nous avons de la façon dont une situation nous affecte nous permet d'agir en pleine connaissance de cause. Dans cet ordre d'idées, si les façons de faire deviennent des « recettes » (Schutz, 1973) et que ces recettes arrivent à la conscience, *« development of this awareness advances our understanding of the possible consequences of alternative courses of action and is therefore requisite to an intelligent choice from alternatives. »* (Berlak et Berlak, 2012, p. 114) Un choix « intelligent » est un choix adaptatif, mais qui peut changer l'environnement social et physique. *« The persons are not merely passive objects in this adaptation but subjects, active changers, creators of their world. »* (Berlak et Berlak, p. 114) Ainsi, l'accompagnement des personnes par l'analyse de leur activité pourrait être une façon de contribuer à leur développement.

3.2.2 La formation autour de dilemmes types rencontrés dans l'activité

L'une des questions de la présente recherche porte sur la nature dilemmes rencontrés et les compromis opérés. Or, selon plusieurs chercheurs, les dilemmes, les contradictions, les obstacles ou les situations déstabilisantes comportant une dimension émotionnelle forte (Lave,

1988; Viau-Guay, 2014) renferment un potentiel d'apprentissage. À ce titre, les activités de formation auraient avantage à exploiter les dilemmes, et plus particulièrement les dilemmes types⁵⁸, rencontrés par les participants de la présente étude. Les dilemmes types auraient avantage à faire l'objet d'autres travaux de recherche. Leur identification propose l'existence de passages plus ou moins inévitables dans le développement de cette capacité à discuter des cas en classe.

3.2.3 *La formation autour des finalités*

La formation des enseignants est fréquemment constituée autour d'un modèle positiviste selon lequel il faut savoir avant d'agir⁵⁹. Selon ce modèle, le travail humain consiste en l'application de concepts scientifiques (Clot, 2009). On pourrait alors penser construire la formation autour de moyens efficaces. Toutefois, la présente recherche a permis d'illustrer que les moyens permettent aux personnes enseignantes d'atteindre des finalités qui évoluent constamment dans le cours de l'action. Aborder les moyens sans les finalités donne une image partielle et faussée de l'activité et de la manière dont le travail se fait. Pour abonder en ce sens, la relation entre les moyens et les fins mise en lumière dans l'analyse des résultats indique que ce ne sont pas tant les moyens qui sont difficiles à déployer, mais ce sont les finalités qui sont difficiles à atteindre puisqu'elles demandent une combinaison de moyens choisis sur le vif en fonction de l'évolution du *setting* (section 5.4.2). Une façon de former privilégiant le

⁵⁸ Les dilemmes types désignent les dilemmes rencontrés par plus d'une personne participant à l'étude.

⁵⁹ « *From science comes foresight, from foresight comes action.* » (Comte 2004, cité dans Clot, 2009)

dévoilement de finalités poursuivies, leur mise en débat et leur rapport avec les moyens en situation pourrait être une façon de mettre à profit les résultats de cette étude et contribuer à porter à la conscience des personnes des finalités qui risquent de les mettre en position de dilemme. À cet effet, les finalités les plus fréquemment mises en conflit ou ayant servi à trancher les dilemmes (figure 49), identifiées dans l'analyse des résultats, pourraient constituer une porte d'entrée intéressante puisqu'il s'agit de finalités particulièrement sensibles ou plus difficiles à atteindre.

4. L'OUVERTURE À DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

En plus des questions déjà soulevées précédemment, la présente étude ouvre la recherche à la poursuite d'autres pistes. En effet, les entretiens d'autoconfrontation ont permis d'apporter à la conscience des personnes les éléments qui structurent leur activité, éléments qui étaient parfois non conscients. Plusieurs chercheurs mentionnent que la prise de conscience est au cœur de l'apprentissage, mais qu'en est-il exactement? Comment l'analyse l'activité des professeurs contribue-t-elle à leur développement? Puis, les dilemmes jouent également un rôle crucial dans le développement des personnes. Mais comment s'effectue cette transformation? Y a-t-il d'autres dilemmes types? Puisque l'accès aux dilemmes tranchés est difficile, y a-t-il d'autres méthodes qui pourraient permettre de mieux y accéder? Les propositions de cette thèse constituent une première contribution. Comme le disait Labaree, « *let someone else give the other side of the story.* » (Labaree, 2012, p. 76)

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, R. W., Whiting, R. H. et Wynn-Williams, K. (2004). Student-led and teacher-led case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course. *Accounting Education*, 13(2), 213-229. doi:10.1080/09639280410001676620
- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 407-422. doi:10.1111/j.1469-5812.1991.tb00172.x
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. et Norman, M. K. (2010). *How Learning Works*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26. doi:10.3917/lse.422.0011
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Argyris, C. (1980). Some limitations of the case method: Experiences in a management development program. *Academy of Management Review*, 5(2), 291-298. doi:10.5465/AMR.1980.4288765

- Artan, A. E. (2007). *Case-based discussions in an educational psychology course: problem solving processes and interactions*. ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, (146), 1-5.
- Babad, E. (2007). Teachers' nonverbal behavior and its effects on students. Dans *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (p. 201-261). Springer Netherlands.
- Badger, J. (2010). Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions. *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 503-518.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 238). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barnes, L. B., Christensen, R. et Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method: Text, Cases and Readings* (3rd éd.). Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Béguin, P. et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, revue électronique*, 1(2), 35-49.
- Bellenger, L. (2004). *Les fondamentaux de la négociation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF

Éditeur.

Berlak, A. et Berlak, H. (2012). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change* (Second Edi). New York, NY : Routledge.

Berrier, A. (2000). La conversation , la discussion , le débat ... et les autres. *Québec français*, 118, 39-41.

Bichelmeyer, B. A., Marken, J., Harris, T., Misanchuk, M. et Hixon, E. (2009). Fostering Affective Development Outcomes. Dans C. M. Reigeluth et A. A. Carr-Chellman (dir.), *Instructional-Design Theories and Models: Volume III* (p. 249-273). New York, NY : Routledge.

Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 7(3), 160-169.

Brangier, E., Lancry, A. et Louche, C. (2004). *Les dimensions humaines du travail: Théories et pratiques en psychologie du travail et des organisations*. Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy. doi:10.13140/2.1.4112.1288

Brockbank, A. et McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham, United Kingdom : The Society for Research in Higher Education and the Open University Press.

Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action* (3^e éd.). Genève, Suisse : Carnets des sciences de l'éducation.

- Brookfield, S. D. et Preskill, S. (2012). *Discussion As a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms* (2e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Carrero, E., Gomar, C., Penzo, W. et Rull, M. (2007). Comparison between lecture-based approach and case/problem-based learning discussion for teaching pre-anaesthetic assessment. *European Journal Of Anaesthesiology*, 24(12), 1008-1015.
- Cengiz, N. (2007). *What Allows Teachers to Extend Student Thinking During Whole-Group Discussions*. (Thèse de doctorat inédite). Western Michigan University.
- Chang, C.-C. (2008). A case study on the relationships between participation in online discussion and achievement of project work. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(4), 477-509.
- Charon, J. M. (2004). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration* (8e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Christensen, R. (1991a). Premises and practices of discussion teaching. Dans C. R. Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (p. 15-34). Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Christensen, R. (1991b). The discussion teacher in action: questioning, listening, and response. Dans C. Roland Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (p. 153-172). Boston, MA : Harvard Business School Press.

- Christensen, R. et Garvin, D. A. (1991). Every student teaches and every teacher learns: The reciprocal gift of discussion teaching. Dans C Roland Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Christensen, R., Garvin, D. A. et Sweet, A. (1991). *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Clot, Y. (1996). L'activité, le sens et l'analyse du travail. Dans P. Cazamian, F. Hubault et M. Noulon (dir.), *Traité d'ergonomie* (p. 275-288). Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Clot, Y. (2006). L'unité d'analyse. Dans *La fonction psychologique du travail* (p. 91-129). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). L'efficacité entre le sens et l'efficience. Dans *Le travail sans l'homme: Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (p. 133-147). Paris, France : La Découverte.
- Clot, Y. (2009). Clinic of Activity: The Dialogue as Instrument. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 286-302). New York, NY : Cambridge University Press.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*.
- Coles, A. (2012). Using video for professional development: The role of the discussion

facilitator. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(3), 165-184.

doi:10.1007/s10857-012-9225-0

Copeland, M. T. (1954). The genesis of the case method in business instruction. Dans M. P.

McNair et A. C. Hersum (dir.), *The Case Method at the Harvard Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff* (p. 25-33). New York : McGraw-Hill.

Cresswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. et Platt, M. B. (2008). Using discussion pedagogy to enhance oral and written communication skills. *College Teaching*, 56(3), 163-172.

Darses, F., Falzon, P. et Munduteguy, C. (2004). Paradigmes et modèles pour l'analyse cognitive des activités finalisées. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 191-212). Paris, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.falzo.2004.01.0191

Dawson, D. L. (1994). *An Investigation of Student Participation and Student-Teacher Interaction in the Case Method Classroom*. (Thèse de doctorat inédite). The University of Western Ontario, London, Ontario.

De Nuchèze, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris, France : Editions L'Harmattan.

- Desiraju, R. et Gopinath, C. (2001). Encouraging Participation in Case Discussions: A Comparison of the Mica and the Harvard Case Methods. *Journal of Management Education*, 25(4), 394-408.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY : Macmillan.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London, G-B : George Allen & Unwin, LTD.
doi:10.1097/00005053-192701000-00094
- Dillon, J. T. (1984). Research on questioning and discussion. *Educational Leadership*, 50-56.
- Dillon, J. T. (1994). *Using Discussion in Classrooms*. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. doi:10.7202/007150ar
- Eisner, E. W. (1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.

- Ellet, W. (2007). *The case study handbook*. Boston : Harvard Business School Press.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. Dans S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (p. 64-104). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engle, S. H. et Ochoa, A. (1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York, NY : Teachers College Press.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (édition révisée). Cambridge, MA : The MIT Press.
- Flynn, A. E. et Klein, J. D. (2001). The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 71-86.
- Flynn, N. K. (2009). Toward democratic discourse: Scaffolding student-led discussions in the social studies. *Teachers College Record*, 111(8), 2021-2053.
- Frederick, P. (1994). The dreaded discussion: Ten ways to start. Dans L B Barnes, C. R. Christensen et A. J. Hansen (dir.), *Teaching and the Case Method. Text, Cases, and Readings* (p. 90-95). Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Frederick, P. (1995). Walking on eggs: Mastering the dreaded diversity discussion. *College Teaching*, 43(3), 83-92.

Gall, D. M. et Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory Into Practice*, 19(2), 98-103.

Garvin, D. A. (1991a). A delicate balance: Ethical dilemmas and the discussion process. Dans *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (p. 287-303). Boston, MA : Harvard Business School Press.

Garvin, D. A. (1991b). Barriers and gateways to learning. Dans C Roland Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, MA : Harvard Business School.

Garvin, D. A. (2003). Making the case: Professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*, 106(1), 56-107.

Gibson, J. T. (2009). Discussion approach to instruction. Dans C. M. Reigeluth et A. A. Carr-Chellman (dir.), *Instructional-Design Theories and Models: Volume III* (p. 99-116). New York, NY : Routledge.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York, NY : Routledge.

Glover, E. S. (2003). *The Listening Leader: A Principal's Use of Sustained Dialogue and Discussion With Teachers*. (Thèse de doctorat inédite). University of Mexico.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY : Doubleday.

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goldenberg, C. (1992). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316-326.
- Gonzalez, R., Teiger, C. et Weill-Fassina, A. (2002). « *Le serpent qui se mord la queue* »: Règles et activités de régulation lors de l'accueil en crèche collective. Communication présentée au SELF 2002: Prescription, efficacité et santé, Aix-en-Provence, France (p. 249-255).
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : L'Harmattan.
- Hamel, J., Dufour, S. et Fortin, D. (1993). *Case Study Methods (Vol. 32)*. Newbury Park, CA : Sage.
- Hansen, A. J. (1991). Establishing a teaching/learning contract. Dans C. Roland Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (p. 123-135). Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Healy, M. et McCutcheon, M. (2010). Teaching with case studies: An empirical investigation of accounting lecturers' experiences. *Accounting Education*, 19(6), 555-567.
- Heidari, A., Adeli, S.-H., Taziki, S.-A., Akbari, V., Ghadir, M.-R., Moosavi-Movahhed, S.-M., ... Damanpak-Moghaddam, V. (2013). Teaching medical ethics: problem-based learning or small group discussion? *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 6(1), 1-6.

- Henning, J. E. (2005). Leading discussions: Opening up the conversation. *College Teaching*, 53(3), 90-94.
- Henning, J. E. (2010). *The Art of Discussion-Based Teaching: Opening Up Conversation in the Classroom*. New York, NY : Routledge.
- Henning, J. E., Nielsen, L. E., Henning, M. C. et Schulz, E. U. (2008). Designing Discussions: Four Ways to Open Up a Dialogue. *The Social Studies*, 99(3), 122-126.
doi:10.3200/TSSS.99.3.122-126
- Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 31-40.
- Hollander, J. A. (2012). Learning to discuss: Strategies for improving the quality of class discussion. *Teaching Sociology*, 30(3), 317-327.
- Howard, J. R. (2015). *Discussion in the College Classroom: Getting Your Students Engaged and Participating in Person and Online*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Hubault, F. (1992). Le point de vue de l'activité de travail: comprendre autrement la performance de l'entreprise. Dans *L'ergonomie* (p. 42-46). Paris, France : Techniplus.
- Hubault, F. (1995). À quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie? *Performances humaines et techniques, Hors-Série*, 79-85.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.),

- L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p. 103-140). Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Hubault, F. et Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités*, 1(1), 34-53. Repéré à <http://activites.revues.org/1149>
- Jackson, J. (1998). Reality-based decision cases in ESP teacher education: Windows on practice. *English for Specific Purposes*, 17(2), 151-167.
- Jackson, J. (2004). Case-based teaching in a bilingual context: Perceptions of business faculty in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 23(3), 213-232. doi:10.1016/j.esp.2003.05.001
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667. doi:10.7202/012087ar
- Keller, C. M. et Keller, J. D. (1993). Thinking and acting with iron. Dans Seth Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (p. 414). New York, NY : Cambridge University Press.
- Kim, E. (2015). Effect of discussion activities and interactions with faculty to mediate self-directed learning capability on learning outcomes of college students. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(2), 173-196.

Kuo, S. C. (2008). *Teaching by Discussion: A Case Study of Four Professors' Perspectives and Pedagogical Practices*. (Thèse de doctorat inédite). Indiana University.

Labaree, D. F. (2012). A sermon on educational research. *International Journal for the Historiography of Education*, 2(1), 74-83.

Lacomblez, M. (2015). André Ombredane, Jean Marie Faverge et le béhaviorisme. Dans R. Ouvrier-Bonnaz et A. Weill-Fassina (dir.), *André Ombredane Jean-Marie Faverge - L'analyse du travail, ruptures et évolutions* (p. 103-110). Toulouse, France : Octarès Éditions.

Laframboise, K. L. et Griffith, P. L. (1997). Using literature cases to examine diversity issues with preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 369-382.
doi:10.1016/S0742-051X(96)00034-0

Lam, B.-H. et Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 693-713.

Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-195. doi:10.17763/haer.55.2.56142234616x4352

Lancry-Hoestlandt, A. et Laville, A. (2004). Le travail. Dans E. Brangier, A. Lancry et C. Louche (dir.), *Les dimensions humaines du travail: Théories et pratiques en psychologie du travail et des organisations* (p. 43-63). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy.

LaPiana, W. P. (1994). *Logic and Experience: The Origin of Modern American Legal Education*.

New York, NY : Oxford University Press.

Larson, B. E. (1997). *Teachers' Conceptions of Discussion as Method and Outcome*.

Communication présentée au Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, (p. 1-28).

Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome.

Teaching and Teacher Education, 16(5-6), 661-677.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*.

Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine

et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington, DC.

Lave, J., Murtaugh, M. et de la Rocha, O. (1984). The Dialectic of Arithmetic in Grocery

Shopping. Dans B. Rogoff et J. Lave (dir.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* (p. 314). Cambridge, MA : Harvard University Press.

Lave, J., Smith, S. et Butler, M. (1988). Problem solving as an everyday practice. Dans J. Lave,

J. G. Greeno, A. H. Schoenfeld, S. Smith et M. Butler (dir.), *Learning Mathematical Problem Solving*. Palo Alto, CA : Institute for Research on Learning Report no. IRL88-0006.

- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Layton, D. (1994). Éducation scientifique et action: Les relations entre les sciences enseignées à l'école et la pratique. *La didactique des sciences en Europe*, 19(1), 117-155.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités, revue électronique*, 11(2), 143-171.
- Leonard, H. B. (1991). With open ears: Listening and the art of discussion leading. Dans C. Roland Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (p. 137-151). Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Leplat, J. (2003). La modélisation en ergonomie à travers son histoire. Dans J.-C. Sperandino et M. Wolff (dir.), *Formalismes de modélisation pour l'analyse du travail en ergonomie* (p. 1-26). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54(1), 101-108.
- Leplat, J. et Hoc, J. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Leplat, J. et Montmollin, M. (2004). Ergonomie. Dans *Ergonomie* (p. 51-65). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Leslie, B. B. (2011). *Faculty perceptions of self-efficacy beliefs about facilitating discussions in small seminar classrooms: A mixed methods study*. (Thèse de doctorat inédite). Kansas State University.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.
- Levin, B. B. (1999). The role of discussion in case pedagogy: Who learns what? And how? Dans M. A. Lundeborg, B. B. Levin et H. L. Harrington (dir.), *Who Learns What From Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases* (p. 139-157). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, J. (2016). The Interaction Between Emotion, Cognition, And Action in The Activity of Assessing Undergraduates' Written Work. Dans D. S. P. Gedera et P. J. Williams (dir.), *Activity Theory in Education: Research and Practice* (p. 105-119). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. et Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early years*, 25(2), 167-182.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Lusk, A. B. et Weinberg, A. S. (1994). Discussing controversial topics in the classroom: Creating a context for learning. *Teaching Sociology*, 22(4), 301-308. doi:10.2307/1318922

- Lynn, L. E. J. (1999). *Teaching & learning with cases: A guidebook*. Chappaqua, NY : Chatham House Publishers of Seven Bridges Press, LLC.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 5-17.
- McGraw, R. H. (2002). *Facilitating Whole-Class Discussion in Secondary Mathematics Classrooms*. (Thèse de doctorat inédite). Indiana University, Bloomington, IN.
- Menna, A. (2010). The business case method: an examination of a 2009 case competition. *Management in Education*, 24(2), 74-79.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. Dans J. P. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton et A. of T. Educators (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd., p. 722-744). New York, NY : Macmillan Library Reference.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrative Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mesny, A. (2005). La méthode des cas et l'enseignement du management. *Cahier de recherche*, (05-07).
- Mesny, A. (2013). Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue canadienne des sciences de l'administration*, 30(1), 56-66.

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Miller, B. et Kantrov, I. (1998). *A Guide to Facilitating Cases in Education*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Milner, M. (2009). *An evaluation of the influence of case method instruction on the reflective thinking of MSW students*. (Thèse de doctorat inédite). University of South Florida, Tampa, FL.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation Et Francophonie*, 44(2), 152-171. doi:10.7202/1039026ar
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverse. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 31(3), 5-34. doi:10.7202/1024962ar
- Muller, H. L. (2000). *Facilitating Classroom Discussion: Lessons From Student-Led Discussions*. Communication présentée au Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association (p. 25).
- Noulin, M. (2002). *Ergonomie*. Toulouse, France : Octarès Éditions.

- Nystrand, M. et Gamoran, A. (1991). Student engagement: When recitation becomes conversation. Dans H. C. Waxman et H. J. Walberg (dir.), *Contemporary Research on Teaching* (p. 257-276). Berkeley, CA : McCutchan Publishing Corp.
- O'Hare, M. (1998). Classroom design for discussion-based teaching. *Journal of policy analysis and management*, 17(4), 706-720. doi:10.1515/ercl.2005.1.3.346
- Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail: facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris, France : Armand-Collin.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff, France : Armand-Collin.
- Parker, W. C. et Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273-289.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris, France : École Des Hauts Études En Sciences Sociales.
- Perrenoud, P. (2014). Former les enseignants sans se référer sérieusement à leur travail, c'est possible! Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les*

- objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 98-109). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique. Dans *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques* (p. 113-169). Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Rebeiz, K. S. (2011). An Insider Perspective on Implementing the Harvard Case Study Method in Business Teaching *, 5, 591-601.
- Reigeluth, C. M. et Carr-Chellman, A. A. (2009). *Instructional-Design Theories and Models Volume III: Building a Common Knowledge Base*. New York : Routledge.
- Relieu, M., Salembier, P. et Theureau, J. (2004). Introduction au numéro spécial « Activité et Action/ Cognition Située ». *Activités*, 1(2), 3-10.
- Ria, L. (2013). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. Dans P. Guibert et P. Périer (dir.), (p. 107-125). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. *Science et motricité*, (42), 47-58.
- Ritzer, G. (1993). *Contemporary Sociological Theory* (3^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Rogoff, B. et Lave, J. (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*.

Cambridge, MA : Harvard University Press.

Rossi, J. A. (2006). The dialogue of democracy : A journal for readers, students and teachers of history. *The social studies*, 97(3), 112-120.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur*. (Thèse de doctorat inédite). Université d'Aix-Marseille.

Saussez, F. (2014). *Le langage comme artéfact. Problématiser le travail des mots en analyse du travail enseignant*.

Saussez, F. et Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.

Saussez, F. et Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 113-126). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Schutz, A. et Luckmann, T. (1973). *Structures of the Life-World, Volume 1*. Evanston, IL : Northwestern University Press.

Shulman, L. S. (1992). *Case methods in teacher education*. New York, NY : Teacher College Press.

Smith, R. A. (2005). *Finance professors' use of case discussion leadership at Harvard and Darden MBA programs*. (Thèse de doctorat inédite). Regent University, Virginia Beach, VA.

St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes: Participation et animation* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

Stake, R. E. (2003). Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (p. 134-164). Thousand Oaks, CA : Sage.

Stake, R. E. (2004). *Criteria and Interpretive Evaluation. Standards-based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans Norman K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. New York, NY : Cambridge University Press.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human Machine Communication*. New York, NY : Cambridge University Press. doi:10.2307/2073874

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du*

travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers éd., *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-212). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités, revue électronique*, 1(2), 11-25.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action: méthode développée*. Toulouse, France : Octarès Éditions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Turgeon, J. A. (2007). Addressing Problems Encountered in Case-Based Teaching. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 36, 134-138.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives - Hors Série*, (7), 42-63.

- Veyrac, H. (2008). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques*. Université Toulouse le Mirail.
- Viau-Guay, A. (2014). Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité: Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s. Dans Leopold Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 127-139). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale: Analyse des interactions* (2^e éd.). Paris, France : Hachette supérieur.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Wassermann, S. (1993). *Getting down to cases: Learning to teach with case studies*. New York, NY : Teachers College Press.
- Weaver, R. R. et Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601. doi:10.1353/jhe.2005.0038
- Welty, W. M. (1989). Discussion method teaching : How to make it work. *Change*, 21(4), 40-49.
- Wenger, E. (1991). *Toward a Theory of Cultural Transparency: Elements of a Social Discourse of the Visible and the Invisible*. (Thèse de doctorat inédite). University of California.

- Wenger, E. (1998a). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998b). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Wilson, M. et Lloyd, G. (1996). *The challenge to share mathematical authority with students: High school teachers' experience reforming classroom roles*. Communication présentée au Paper presented at the Research Presession of the National Council of Teachers of Mathematics Annual Conference, San Diego, CA.
- Young, S. H. (2014). *Instructor Facilitation of Whole-Class Discussion in Two Mathematics Classes for Preservice Teachers*. Michigan State University.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zhang, M., Lundeberg, M. A., McConnell, T. J., Koehler, M. J. et Eberhardt, J. (2010). Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 4(1), 57-82.

ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche sur

La description des processus de discussion chez des enseignants de gestion en milieu universitaire utilisant la méthode des cas.

Chercheuse principale: Judith Cantin, étudiante au doctorat en éducation, Université de Sherbrooke

Équipe de direction: Denis Bédard, Faculté d'éducation, département de pédagogie, Université de Sherbrooke et Anne Mesny, département de Management, HEC Montréal

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre le processus de discussion de cas des enseignantes et des enseignants en gestion. L'objectif de ce projet de recherche est de déterminer, à partir du point de vue des acteurs, comment les actions de la personne enseignante se coordonnent à l'évolution de la discussion dans son contexte.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à recevoir la chercheuse principale dans votre classe pendant la discussion de cas lors de 4 à 6 séances pendant le trimestre. Avec votre accord, cette séance sera aussi filmée pour une meilleure analyse. Une semaine après chaque observation, vous participerez à une entrevue pendant laquelle à l'aide d'extraits vidéo de la séance, vous serez amenés à vous rappeler ce à quoi vous pensiez pendant la discussion de cas. La durée prévue de ces entrevues est de 30 à 45 minutes. Vous avez le choix, selon votre mobilité, du lieu des entrevues, soient: au bureau de la chercheuse (Pavillon Principal, Polytechnique), dans votre bureau à HEC Montréal ou dans un local de votre choix. L'entrevue sera enregistrée sur bande audio afin de permettre une analyse détaillée des réponses verbales. Entre les observations et les entrevues, vous aurez, à votre disposition un enregistreur numérique grâce auquel vous pourrez enregistrer vos impressions spontanées avant et après les discussions de cas.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Toutes les données permettant de vous identifier seront omises lors de la transcription des données. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans une thèse de doctorat, dans des articles de recherche, et lors de communications présentées dans le cadre de congrès en éducation.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse et son équipe de direction. Les données seront détruites au plus tard en 2021 (ou cinq ans après le dépôt de la thèse) et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 5 à 7 fois 30 à 45 minutes lors l'entrevue initiale et des entrevues entre les observations. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la professionnalisation des étudiantes et des étudiants en milieu universitaire est le bénéfice direct prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour ce projet.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Judith Cantin au (514) 340-4711 p.3229 ou à judith.cantin@usherbrooke.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthique de ce projet, communiquez avec M. Éric Yergeau, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 62558 ou à eric.yergeau@usherbrooke.ca.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet sur les La description des processus de discussion chez des enseignants de gestion en milieu universitaire utilisant la méthode des cas. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature de l'enseignant(e)	Signature de la chercheuse
Nom	Nom
Date	Date

ANNEXE B. ENTRETIEN *ANTE*

Introduction

Je vous rencontre aujourd'hui dans le but d'établir un premier contact et documenter l'historique de la discussion de cas dans votre enseignement. Je voudrais tout d'abord vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude. L'entretien d'aujourd'hui abordera trois thèmes : votre travail formel d'enseignant, l'arrivée de la discussion de cas dans votre enseignement et ce que vous anticipez dans le trimestre qui vient. L'entretien est d'une durée de 30 à 45 minutes et je vous rappelle que vous êtes libre de répondre ou non aux questions qui vous seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Toutefois, les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Répondez au mieux de vos connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que vous avez des questions avant de commencer?

Guide d'entretien *ante*

Travail d'enseignant (tâche prescrite, tâche effective)

Parlons maintenant de votre travail formel d'enseignant.

- Quelles sont vos obligations formelles concernant la portion enseignement de votre tâche?
- Qu'est-ce qu'on attend de vous?
- Comment ces obligations sont-elles formulées? véhiculées?
 - Par de la documentation?
 - Des consignes départementales?
 - Par des collègues?
- Y a-t-il des documents qui en témoignent?
- Et vous, qu'est-ce que vous croyez qu'on attend de vous?
 - Comment interprétez-vous, définissez-vous votre tâche d'enseignant?
 - Quelles sont les obligations qui, sans être écrites, existent tout de même?
 - Y-a-t-il certaines obligations que vous vous donnez?

Plus près de vous, maintenant. Parlons de la discussion de cas dans votre enseignement, de son évolution.

- Comment l'idée de pratiquer la discussion de cas vous est-elle venue?
 - Vous l'avez vécue comme étudiant?
 - Vous l'avez observée chez des collègues?
- Parlez-moi de vos sources d'inspiration quant à la discussion de cas (collègues, lectures, anciens professeurs)?
 - Que vous apportent-elles?
- Et vous, quand vous discutez un cas avec vos étudiants, qu'est-ce qui vous fait dire : « cette discussion était réussie »? Qu'est-ce qu'une discussion de cas réussie?⁶⁰

Parlons maintenant de la discussion de cas ici à HEC Montréal.

⁶⁰ Cette question a été ajoutée suite au premier entretien effectué où il était question d'une discussion ratée en opposition à une discussion réussie. Pour les autres participants, il était également question de « vraies » discussions de cas. Ce terme a été employé nommément par deux des cinq participants, soit Xavier et Paul.

Parlez-moi de la discussion de cas à HEC Montréal, dans votre département.

- Existe-t-il des pratiques communes entre les collègues de l'École et vous?
 - Quelles sont-elles?
 - Comment vous ont-elles été communiquées?
- Existe-t-il des pratiques communes entre les collègues de votre département et vous?
 - Sentez-vous qu'il y a des différences entre les pratiques des différents départements
 - Depuis que vous êtes ici à HEC Montréal, vous a-t-on partagé des façons de faire? Quelles sont-elles

Parlons maintenant du trimestre qui s'amorce...

- Que souhaitez-vous voir se produire dans la discussion de cas pendant le trimestre qui vient?
- Qu'anticipez-vous dans ce trimestre qui vient,
 - Quant à l'évolution des discussions tout au long du trimestre?
 - Quant à l'évolution des étudiants tout au long du trimestre?

ANNEXE C. GRILLE D'OBSERVATION

Grille destinée à l'observation de la discussion en classe en vue de documenter la relation dialectique entre l'*arena* et le *setting* (les compromis opératoires). Éléments à prendre en compte :

<i>Arena</i>	<i>Setting</i> (compromis opératoire)
<ul style="list-style-type: none">• l'environnement physique de la classe (Smith 2005) incluant le• nombre d'étudiants (Smith 2005),• l'atmosphère de la classe,• l'interaction des étudiants avec la personne enseignante• l'interaction entre les étudiants• l'interaction des étudiants avec leur environnement, le matériel, etc.• les réactions verbales et non verbales des étudiants• les variations dans l'action des étudiants• les variations dans l'engagement verbal et non verbal des étudiants	<ul style="list-style-type: none">• sa façon de débiter la discussion• son comportement non verbal,• ses questions,• ses déplacements dans l'espace,• ses interactions avec les étudiants• ses interactions avec l'environnement, le matériel (tableau), ses notes personnelles, etc.• ses réactions verbales et non verbales aux actions des étudiants,• les variations dans l'action de la personne enseignante.

Puisque le but est de reconstituer l'enclassement *arena-setting*, les observations seront notées sur une grille qui évolue en fonction du temps.

Temps	Activité	Ens./Et	<i>Arena/Setting</i>

.../etc.

ANNEXE D. EXEMPLES DE QUESTIONS D'AUTOCONFRONTATION⁶¹

Questions pouvant documenter l'activité de la personne enseignante.

- Que faites-vous/que faisiez-vous à ce moment-là?
- À quoi pensiez-vous?
- Que ressentez-vous?/Que ressentiez-vous?
- Que faites-vous ensuite? / Qu'avez-vous fait ensuite
- Que cherchez-vous à faire? (Buts)
- Est-ce que votre but change?
- Par quoi êtes-vous préoccupé? Qu'est-ce qui vous préoccupe à ce moment-ci?
- qu'est-ce qui attire votre attention à ce moment-là? Que regardez-vous dans l'environnement, à ce moment-là qui modifie votre but?
- Qu'avez-vous vu / entendu / perçu / pensé qui vous amène à penser que ...
- Qu'attendez-vous qu'il se produise dans la situation?
- Comment savez-vous / saviez-vous qu'il fallait ...

Les moyens mobilisés?

- Comment est-ce que le mobilier ou les objets qui vous entourent influencent vos choix?
Ex. Comment est-ce que le tableau et sa disposition influence vos choix?
- Comment la situation évolue-t-elle? Comment faites-vous pour le savoir?⁶²
- Que se passait-il?
Fin : questionner la personne sur la fluctuation de ses buts, la confronter au regard de ce qui nous apparaît comme des instruments qui sont convoqués au plan externe et interne et la confronter par rapport à ce qu'elle regarde dans l'environnement et qu'est-ce qui fluctue dans l'environnement à ce moment-là qui est en mesure de déclencher cette construction permanente de l'activité.

⁶¹ Adapté de Viau-Guay (2009)

⁶² Inspiré du « Where am I? » et « How do they come to know that? » de Hutchins (1995)

Des questions liées aux sens

À quoi le voyez-vous?

Où le voyez-vous?

Qu'est-ce que vous vous dites?

Qu'est-ce que vous avez senti?

Formuler des questions sur le comment.

Comment le savez-vous?

Comment le reconnaissez-vous?

Comment avez-vous fait?

Qu'avez-vous fait quand...?

Qu'est-ce qui fait que vous avez fait ceci..?

Formuler des questions qui aident l'acteur à spécifier l'ordre temporel.

Qu'avez-vous vu en premier ...?

Qu'avez-vous vu ensuite?

Qu'avez-vous vu tout de suite après ...?

Qu'avez-vous vu avant..?

Formuler des questions qui ramènent le sujet à son expérience.

Exemple: Le sujet mentionne qu'il est préoccupé par un courriel xxx

Question: Quand tu es préoccupé par ce courriel qu'est-ce qui te préoccupe?

Exemple: Le sujet mentionne qu'il était bousculé par le temps.

Question: Quand tu es bousculé par le temps qu'est-ce qui te bouscule?

Exemple: Le sujet mentionne qu'il ne sait pas et qu'il n'a rien vu.

Question : Quand tu ne sais pas que sais tu?

Question: Quand tu ne vois rien que vois tu?

Questions à éviter :

- Que pensez-vous de ...?
- Selon vous, est-ce une bonne façon de mener une discussion?
- Que croyez-vous que vos collègues diraient de ...?
- Expliquez-moi pourquoi vous...
- Auriez-vous pu faire autrement?

ANNEXE E. CERTIFICAT ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Le processus de discussion en classe chez des enseignants universitaires en gestion utilisant la méthode des cas

Judith Cantin

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudogbo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 22 novembre 2016

